OŚWIATA I WYCHOWANIE
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
ROK II. MARZEC 1930 ZESZYT 3.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

Szkolnictwo średnie w dzisiejszej niepodległej Polsce organizowało się w trudnych warunkach. Spuścizna, jaką przejęliśmy po trzech zaborcach, była tak różnolita, niejednokrotnie tyle pozostawiała do życzenia pod względem wartości wychowawczej i naukowej, że mogło nawet wydawać się właściwszem zadaniem tworzenie wręcz nowego szkolnictwa średniego, niż przekształcanie dawniejszego.

W b. trzech zaborach były różne systemy szkolne i różne ustroje, przystosowane raczej do polityki danego państwa zaborczego.

Największy zabór — rosyjski — posiadał szkołę państwową wyłącznie rosyjską, a język rosyjski na mocy ukazu cesarskiego z r. 1869 stał się ostatecznie językiem nauczania, czyli wykładowym, we wszystkich szkołach średnich, także i prywatnych. Chociaż społeczeństwo usiłowało przeciwdziałać, m. in. ucząc tajnie języka polskiego i historji, jednak położenia zasadniczego to nie zmieniało. Dopiero od r. 1905, z powiewem wolności politycznej, albo przynajmniej jej pozorów, na terenie b. Kongresówki szkoły prywatne polskie zdobyły prawo prowadzenia nauczania w języku ojczystym, co jednak odbywało się z ciągłemi ograniczeniami i wśród różnych szykan. Rząd rosyjski, zezwalając na taką naukę, równocześnie odbierał wszelkie prawa średnim szkołom polskim, o czem m. in. świadczyła narzucona klauzula na świadectwach maturalnych tych szkół, w myśl której abiturjenci

byli pozbawieni wszelkich praw, jakie dawała szkoła rządowa rosyjska. Natomiast niektóre wyższe uczelnie zagraniczne — np. w Austrji, Belgji, Francji, Szwajcarji — przyjmowały abiturjentów szkół polskich na prawach normalnych. Stan taki przetrwał do ustąpienia Rosjan w r. 1915: z tym rokiem upadają rządowe szkoły rosyjskie, a dla szkolnictwa polskiego nadchodzi nowa era.

W b. zaborze pruskim w okresie niewoli istniała tylko niemiecka szkoła średnia.

Najpomyślniejszy stan był w b. zaborze austrjackim, gdzie od r. 1867 język polski stał się językiem nauczania nietylko w prywatnych szkołach średnich, ale i w państwowych.

Naogół, to, co przypadło niepodległemu Państwu Polskiemu z dziedziny szkolnictwa średniego, przedstawiało niesłychanie skomplikowany materjał. Przed szkołą średnią stanęły trudne zagadnienia do rozwiązania, głównie natury organizacyjnej i programowej, z tych dwa kapitalne: sprawa programów i sprawa należytego zorganizowania kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół średnich, jedno i drugie zagadnienie ściśle ze sobą związane.

I.

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH.

1. Co Państwo Polskie zastało w r. 1918 w zakresie kształcenia nauczycieli?

Aby zdać sobie sprawę z wielkich trudności rozwiązania zagadnienia kształcenia nauczycieli szkół średnich, musimy sobie uprzytomnić, co Państwo Polskie zastało pod tym względem, obejmując władzę w r. 1918.

Jak różne były warunki polityczne i społeczne bytowania społeczeństwa w czasie niewoli, tak różne też były i systemy szkolne w każdym zaborze i różny sposób kształcenia zawodowego nauczycieli szkół średnich.

W b. zaborze rosyjskim przygotowywanie nauczycieli szkół średnich odbywało się w zasadzie tylko w uniwersytecie, jedynym w tym zaborze — warszawskim. Był to jednak uniwersytet rosyj-

ski, poza krótkotrwałem istnieniem zaszczytnej pamięci polskiej Szkoły Głównej, a jeszcze wcześniej uniwersytetu warszawskiego za czasów Królestwa Kongresowego. Studja w uniwersytecie szły raczej w kierunku teoretyczno-naukowym, w nikłym stopniu uwzględniając potrzeby z racji przyszłego zajęcia zawodowego nauczycieli. Zresztą od r. 1905 uniwersytet warszawski wogóle przestał być uczelnią naukową, stając się politycznym ośrodkiem wzmożonej propagandy rusyfikatorskiej; celowi temu zapamiętale służył *per fas et nefas*, obniżając swój poziom naukowy i wymagania stawiane studentom, którzy od tej chwili — pamiętnego roku strajku szkolnego — w dużym stopniu rekrutowali się z małowartościowych elementów, głównie napływowych z Rosji. Oczywiście, uczelnia tego rodzaju i w tych okolicznościach nie mogła wykształcić pedagogów dla polskiej szkoły średniej. Z mniejszą odrazą traktowane przez młodzież polską uniwersytety rosyjskie poza granicami b. zaboru rosyjskiego kształciły wyłącznie naukowców o charakterze kosmopolitycznym z niemałem podkreśleniem odcienia rosyjskiego, ale nie nauczycieli polskich. Trzeba istotnie było mieć w tych warunkach wiele hartu i siły woli, aby nie zatracić w takiej atmosferze naukowej ducha polskiego.

B. zabór pruski nie miał uniwersytetu. Kandydaci na nauczycieli, zresztą nieliczni z pośród społeczeństwa polskiego, kształcili się w uniwersytetach niemieckich poza zaborem, siląc się przedewszystkiem na to, aby w tych najcięższych warunkach nie zatracić polskości. Przygotowanie naukowe do zawodu było bardzo gruntowne.

B. zabór austrjacki, jak wogóle pod względem politycznym od lat sześćdziesiątych XIX stulecia, tak i pod względem położenia szkolnictwa polskiego, a z tem związanej również sprawy organizacji kształcenia nauczycieli szkół średnich, miał najpomyślniejsze warunki. Dwa polskie uniwersytety: w Krakowie i we Lwowie oraz politechnika we Lwowie ściągały tysiące młodzieży do studjów, odbywających się w rzetelnie polskiej atmosferze; po r. 1905 zaś — z wyżej wspomnianych przyczyn — były też wśród tych tysięcy i liczne zastępy młodzieży polskiej z b. zaboru rosyjskiego. Studja uniwersyteckie wprawdzie dawały małe przy-

gotowanie pedagogiczne, zato przygotowanie naukowe było bardzo poważne.

2. Przepisy o egzaminach nauczycielskich przed ustawą o kwalifikacjach.

Przedstawione powyżej warunki kształcenia nauczycieli przedstawiały zatem w r. 1918 obraz wysoce chaotyczny. Rzecz wymagała wielkiego wysiłku, aby narazie przetrwać okres przejściowy, a równocześnie tworzyć podstawy pod zdrową normalną organizację kształcenia nauczycieli, opartą na wyczuciu potrzeb polskich.

W okresie przejściowym — do ogłoszenia (w r. 1922) zasadniczej ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich — obowiązywały w tej sprawie b. przepisy austrjackie z formalnemi tylko zmianami, przystosowanemi do zmienionych warunków politycznych [1]. Zatem struktura organizacji kształcenia nauczycieli szkół średnich w uniwersytetach krakowskim i lwowskim i po roku 1918 pozostała zasadniczo dawna, z czasów zaborczych. Bądź co bądź w okresie przejściowym tylko ta organizacja z pośród innych zaborczych organizacyj kształcenia nauczycieli mogła zaspokoić wzrastające z dnia na dzień potrzeby szkolnictwa średniego, rozwijającego się po r. 1918 niesłychanie bujnie.

Jednak prace Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego idą w tym kierunku szybko, bo oto już dnia 1 listo-

---

[1] Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 lipca 1919 r. Nr. 6780 w przedmiocie zmian niektórych postanowień przepisów egzaminacyjnych dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich, obowiązujących na obszarze b. zaboru austrjackiego (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 8, poz. 5).

Rozporządzeniem tem utrzymano nadal na obszarze b. zaboru austrjackiego moc rozporządzenia b. Ministra Wyznań i Oświaty w Wiedniu z dnia 15 czerwca 1911 r. L. 24113 (wydanego w języku polskim przez prof. dr. Kazimierza Twardowskiego, Lwów, 1911), w sprawie uzyskania kwalifikacji nauczycielskiej do szkół średnich (wraz z liceami żeńskiemi) po wprowadzeniu w niem pewnych zmian.

pada 1920 r. ukazuje się rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich [1].

Częściowo oparte o dawne przepisy austrjackie, rozporządzenie to uwzględniało już potrzeby wolnej szkoły polskiej i różniło się zasadniczo od przepisów zaborczych tem, że wprowadzało osobny egzamin pedagogiczny. W paragrafie 1 stanowiło, że państwowy egzamin na nauczyciela szkół średnich składa się z egzaminu naukowego i egzaminu pedagogicznego; z tych pierwszy obejmował: wypracowanie domowe, wypracowania klauzurowe i egzamin ustny, drugi zaś — egzamin ustny i lekcję próbną. Do egzaminu tego mogli przystępować absolwenci wydziałów filozoficznych po 3-letnich studjach, w wyjątkowych wypadkach i inne osoby, które wogóle ukończyły jakiś wydział w szkole akademickiej. Nadto jako warunki dopuszczenia postawiono: obywatelstwo polskie i nieskazitelność pod względem moralnym i obywatelskim. Przy egzaminie naukowym obowiązywał wybór dwu przedmiotów: obu jako głównych, lub jednego jako głównego a drugiego jako dodatkowego, egzamin pedagogiczny zaś objął: język polski (i wykładowy kandydata), filozofję, nauki pedagogiczne i dydaktykę, obranych przez kandydata przy egzaminie naukowym, przedmiotów. Przystąpienie do egzaminu pedagogicznego, jako drugiej części egzaminu nauczycielskiego, miało być poprzedzane odbyciem studjum pedagogicznego lub dwuletniej tak zwanej praktyki pedagogicznej w szkołach, wskazanych przez Ministerstwo.

Odpowiedni przepis przewidywał zwolnienie kandydata od egzaminu naukowego (w całości lub części), w razie wykazania się „kwalifikacją naukową w sposób niewątpliwy", albo zwolnienie od egzaminu pedagogicznego, w razie wykazania przez kandydata wybitnego uzdolnienia zawodowego w ciągu dłuższej praktyki nauczycielskiej.

Toż samo rozporządzenie zawierało przepisy, dotyczące wymagań rzeczowych przy obu częściach egzaminu (programy egzaminów). Wymienione egzaminy miały się odbywać przed nowo-

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1921, Nr. 2, poz. 16.

tworzonemi Państwowemi Komisjami Egzaminacyjnemi dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich, z których dwie: w Krakowie i we Lwowie powołano do życia rozporządzeniami z dnia 8 lipca 1921 r.[1] rozwiązującemi równocześnie: 1) Naukową Komisję Egzaminacyjną dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich w Krakowie i 2) takąż Komisję we Lwowie, oraz Komisje Egzaminacyjne: 1) dla kandydatów na nauczycieli rysunków odręcznych w szkołach średnich w Krakowie, 2) takąż komisję dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki w Krakowie i 3) takąż komisję dla kandydatów na nauczycieli gimnastyki we Lwowie. Czynności i akta rozwiązanych pięciu komisyj przejęły nowe wyżej wymienione komisje, zaś rozporządzeniem z dnia 25 października 1921 r.[2] powołano Państwową Komisję Egzaminacyjną dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich w Warszawie, która w ten sposób zaczynała swoje czynności z pierwszymi kandydatami, kończącymi nowy polski uniwersytet warszawski.

Wielkopolska w okresie przejściowym posiadała odrębną organizację kształcenia nauczycieli i odbywania z nimi egzaminów na podstawie t. zw. Tymczasowych przepisów egzaminacyjnych dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich (z r. 1920). Rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 24 sierpnia 1921 r.[3] powołano do życia w Poznaniu Państwową Komisję Egzaminacyjną dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich i równocześnie rozwiązano istniejące w Poznaniu komisje, działające na podstawie wspomnianych Tymczasowych przepisów. Nowa komisja jednak odbywała jeszcze do końca r. 1927 egzaminy według regulaminu, zawartego w Tymczasowych przepisach.

Ostatnia do życia była powołana Komisja Egzaminacyjna w Wilnie, mianowicie rozporządzeniem z dnia 2 maja 1922 r.

Z tego widać, że unifikacja stosunków w zakresie organizacji kształcenia nauczycieli postępowała dość szybko, przytem nowe

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1921, Nr. 12, poz. 122 i Nr. 13, poz. 130.

[2] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1921, Nr. 22, poz. 226.

[3] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1921, Nr. 17, poz. 172.

przepisy były wprowadzane nie mechanicznie, ale z początku jako uzupełnienie poprzednich, stopniowo je dopiero zastępując.

Tak konstruowana organizacja kształcenia nauczycieli i działalność komisyj egzaminacyjnych nie zaspokajały jednak potrzeb bujnie rozwijającego się szkolnictwa średniego w latach 1918—1920. W szkolnictwie tem bowiem pracował duży zastęp nauczycieli, nie posiadających formalnie kwalifikacyj, a nie mogących rzucić warsztatu pracy, aby drogą normalnych studjów przygotować się do normalnego egzaminu.

W tych warunkach powstała konieczność przyśpieszonego jakby egzaminowania nauczycieli szkół średnich i kwalifikowania ich w ten sposób do nauczania. Tak zrodziła się koncepcja egzaminu t. zw. uproszczonego. Ustanowiony on został rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 14 kwietnia 1922 r.[1] i był przeznaczony wyłącznie dla nauczycieli, zatrudnionych już przed końcem 1921 r. w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich, dopuszczając do zdawania kandydatów nie posiadających studjów uniwersyteckich. Przychodził on z pomocą nauczycielom, którzy odbyli już pewną praktykę (co najmniej 3-letnią), mającą chociaż częściowo zastąpić brak studjów akademickich. Egzamin ten był ustanowiony na okres przejściowy do 1928 r. i dawał pełne uprawnienia do nauczania w szkołach średnich.

Wymienione przepisy o egzaminach nauczycielskich, obok innych drobniejszych, miały charakter prowizoryczny aż do czasu wejścia w życie ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach średnich, która to ustawa dopiero uregulowała zasadniczo sprawę kwalifikacyj zawodowych nauczycieli.

3. Znaczenie omawianego zagadnienia w związku z zasadniczą zmianą programów nauczania.

Już wyżej zaznaczono ścisły związek dwu zagadnień, stojących przed szkolnictwem średniem w r. 1918: sprawy reformy pro-

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1922, Nr. 16, poz. 156.

gramów nauczania i sprawy organizacji kształcenia nauczycieli. Związek ten nie ulega kwestji, a konieczność równoczesnego niemal rozwiązywania obu zagadnień nasuwała się sama przez się, ze względu na warunki i okoliczności, w jakich znalazło się szkolnictwo. W r. 1918 bowiem po złączeniu b. trzech zaborów i uzyskaniu wolności władze polskie w dziedzinie szkolnictwa zastały wielką rozmaitość, a nieraz i chaos. Zadaniem władz — obok innych zadań — było stworzenie nowych jednolitych programów naukowych: szkoły średniej ogólnokształcącej i seminarjum nauczycielskiego, programów — opartych na zdobyczach wiedzy pedagogicznej i zrozumieniu potrzeb życia polskiego. Prace Ministerstwa w tym kierunku szły szybko naprzód, bo już w r. 1919 Ministerstwo ogłosiło znamienną publikację o charakterze programowym, omawiającą zasady reorganizacji i podającą ogólne zarysy programu, p. t. „Program naukowy szkoły średniej", która to publikacja ukazała się bez zmian w drugiem wydaniu jako „Zasady planu nauczania w szkole średniej". Za główny cel nauczania uznano tutaj budzenie i rozwój sił umysłowych, moralnych i fizycznych bez zaniedbania podstawowych wiadomości, lecz z ograniczeniem ich ilości na rzecz pogłębienia i dokładności. Z tem wiązały się ściśle nowe metody dydaktyczne, których istotą jest postawa czynna ucznia i jego praca możliwie najbardziej samodzielna; wykład sprowadza się do koniecznego *minimum*, a nauczanie opiera się w możliwie wielkim stopniu na pracowniach, wogóle na wszelkiego rodzaju poszukiwaniu wiedzy i nabywaniu sprawności pod właściwym kierunkiem nauczyciela. I na ten właściwy kierunek nauczyciela kładą nacisk nowe programy zarówno gimnazjum, jak i seminarjum nauczycielskiego.

Programy wymagały twórczego wysiłku, a nie biernego stosowania się nauczyciela do gotowych przepisów, były więc w stosunku do zadań nauczyciela jakby systemem zagadnień, które trzeba było w codziennej pracy szkolnej rozwiązywać w napięciu umysłu i woli. Przy tem wszystkiem nie krępowały jednak w szczegółach nauczyciela, co wyraźnie zaznaczono w przedmowach pierwszych wydań programów; oto w przedmowie do programu gimnazjum czytamy: „Pozostawia on (program) dużo swobody

nauczycielowi i szkole, a nawet wprost apeluje do ich sił twórczych. Poruszając się w jego ramach każdy nauczyciel, każda szkoła może objawić swoją indywidualność. I to jest pożądane, tylko bowiem żywa twórczość, tylko dążenie wciąż naprzód mogą uchronić wszelkie szkolnictwo od szablonowej rutyny, która jest jego grobem"[1]. W przedmowie do programu nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich, po zaznaczeniu podstaw nowego programu, wyraźnie podkreślono, że „wykonanie programu w głównej jego osnowie z zastosowaniem wskazanych metod pracy wymaga trzech warunków: określonego *minimum* przygotowania uczniów, wstępujących do seminarjum, odpowiednich warunków zewnętrznych, t. j. pomieszczenia i pomocy naukowych, wreszcie odpowiednio przygotowanego nauczyciela", a nieco dalej: „Programy większości przedmiotów są dość szczegółowe i wskazują drogę wykonania. Takie formułowanie niektórych programów było konieczne, gdy chodziło o nowe ustalenie zakresu lub sposobu traktowania przedmiotu. Należy jednak z całym naciskiem zaznaczyć, że nie było zamiarem autorów (programu) krępowanie indywidualności nauczyciela"[2].

To podkreślenie w programach obu rodzajów szkoły średniej: gimnazjum i seminarjum nauczycielskiego — niekrępowania indywidualności nauczyciela oraz odwoływanie się do jego odpowiedniego przygotowania i sił twórczych wymagało też gruntownego zorganizowania kształcenia tego nauczyciela.

4. Ustawa o kwalifikacjach zawodowych do nauczania z dnia 26 września 1922 r.[3]

Z datą 26 września 1922 r. ukazuje się ustawa, dotycząca kwalifikacyj zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogól-

[1] Program gimnazjum państwowego. Wydanie pierwsze. Warszawa, Ministerstwo W. R. i O. P., 1920.

[2] Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa, Ministerstwo W. R. i O. P., 1921.

[3] Zarówno ustawa o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach średnich, jak i wszystkie wynikające z niej i oparte na niej

nokształcących i seminarjach nauczycielskich państwowych i prywatnych [1], zmieniona później ustawą z dnia 16 lipca 1924 r. [2] oraz powtórnie ustawą z dnia 12 stycznia 1929 r. [3]

Ponieważ z tytułu ustawy wynikałoby, że kwalifikacje zawodowe do nauczania, uzyskane na podstawie tej ustawy, uprawniają tylko do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących (gimnazjach) i seminarjach nauczycielskich, należy wyjaśnić, iż kwalifikacje te uprawniają w pełni do nauczania: w gimnazjach, w zakładach kształcenia nauczycieli: seminarjach nauczycielskich, pedagogjach, kursach nauczycielskich, nadto uprawniają do nauczania przedmiotów ogólnokształcących (religja, język polski, historja, geografja ogólna, krajoznawstwo, nauka obywatelska, gimnastyka, śpiew i muzyka) w szkołach zawodowych typu średniego, a to w myśl art. 9 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 7 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach zawodowych [4] oraz — do nauczania wszystkich przedmiotów w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych, w myśl art. 3 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych [5].

W chwili, kiedy ustawa wchodziła w życie, stan wykształcenia nauczycieli pozostawiał wiele do życzenia. Dość powiedzieć, iż

---

rozporządzenia i przepisy były opracowywane w dawnym Wydziale Programowym Ministerstwa W. R. i O. P. do chwili wejścia w życie nowego statutu organizacyjnego Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 29 sierpnia 1928 r., odkąd sprawy, dotyczące kwalifikacyj i egzaminów nauczycielskich, objął Wydział Kształcenia Nauczycieli.

[1] Dz. U. Rz. P., 1922, Nr. 90, poz. 828; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1922, Nr. 30, poz. 370.

[2] Dz. U. Rz. P., 1924, Nr. 75, poz. 740 i Nr. 92, poz. 864; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 178.

[3] Dz. U. Rz. P., 1929, Nr. 7, poz. 59; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 3, poz. 26.

[4] Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 29, poz. 271; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 4, poz. 68.

[5] Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 28, poz. 258; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 4, poz. 67.

nauczycielstwa z ukończonem wyższem wykształceniem było przeciętnie w całej Polsce 32%, ale b. nierówno przypadającego na każdy zabór. Oczywiście, nie można tego uznać za objaw normalny, stojąc na stanowisku ukończenia szkoły wyższej jako *conditio sine qua non* wykształcenia nauczyciela szkoły średniej. Nadto dochodziły do tej bolączki jeszcze i inne, lokalne. Np. w b. zaborze rosyjskim nauczycielstwo nie było stałe, odpływ i przypływ żywiołu nauczycielskiego był znaczny. Poważną część ogółu stanowiło nauczycielstwo przygodne, dodatkowo do innych zajęć traktujące — zresztą nieraz bardzo ofiarnie — pracę nauczycielską. Mężczyźni z wyższem wykształceniem byli to w dużym stopniu adwokaci, inżynierowie i t. p. Dużą bolączką też była niezgodność między przygotowaniem naukowem, a przedmiotem faktycznie nauczanym przez nauczyciela. Ustawa, licząc się z faktycznym stanem przygotowania większości nauczycieli uczących w szkołach średnich, wprowadza szereg postanowień przejściowych, pozwalających na stopniowe uregulowanie sprawy kwalifikacyj nauczycielskich.

Mianowicie, postanowienia przejściowe dotyczyły: 1) nauczycieli starszych wiekiem i doświadczeniem pedagogicznem, którzy wprawdzie nie mieli odpowiednich studjów, wykazywali jednak, że praca ich jest pożyteczna dla szkoły, 2) nauczycieli młodszych, którzy również nie mieli wymaganych studjów, ale udowodnili, że paroletnia ich praca w szkole była owocna.

Zasadniczą, oczywiście, pozostała w ustawie sprawa normalnych kwalifikacyj na nauczyciela szkół średnich (art. 1 i 2).

W ten sposób ustawa upoważniała Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: 1) do ustanawiania egzaminów państwowych na nauczyciela szkół średnich, 2) do przyznawania kwalifikacji zawodowej bez zdawania egzaminu nauczycielom niewykwalifikowanym na podstawie dłuższej owocnej ich pracy nauczycielskiej, odbytej przed wejściem w życie ustawy, 3) do umożliwienia osiągnięcia kwalifikacji zawodowej — przez zdanie egzaminu uproszczonego — niekwalifikowanym nauczycielom młodszym, czynnym jednak przed wejściem w życie ustawy przez określony przeciąg czasu.

Na podstawie przytoczonej ustawy właściwą kwalifikację zawodową do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich państwowych i prywatnych daje zdanie egzaminu państwowego nauczycielskiego, ustanowionego rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P., które określa warunki przystąpienia do egzaminu (art. 1). W tym kierunku wydano szereg rozporządzeń, które normują i bliżej precyzują sprawę egzaminów nauczycielskich, o czem niżej, w rozdziale szóstym.

Art. 3 ustawy pozwala na zatrudnienie w szkole średniej — po dniu wejścia w życie ustawy, t. j. po 1 stycznia 1923 roku — osoby, nie posiadającej przepisanych egzaminów, na okres nie dłuższy, niż czteroletni, zaś art. 4 mówi o możności uczenia przez osobę kwalifikowaną przedmiotu, nie objętego kwalifikacją, za zgodą Kuratora Okręgu Szkolnego.

W postanowieniach przejściowych ustawy przewidziano te wypadki, w których osoby, posiadające odpowiednie studja wyższe, już z tego tytułu zostają uznane za kwalifikowane (art. 5), oraz inne osoby, które mogą być uznane za kwalifikowane, przedewszystkiem na podstawie dłuższej pracy nauczycielskiej (art. 6). Przepisy te, licząc się z istniejącemi warunkami — o czem była mowa wyżej — zwolniły tem samem od zdawania egzaminu nauczycielskiego szereg osób, przedewszystkiem starszych. Nauczycielom młodszym, posiadającym już jednak pewną praktykę, dano możność osiągnięcia swych kwalifikacyj przez zdanie t. zw. egzaminu uproszczonego (art. 7), obecnie legalizowanego na okres przejściowy (ostatecznie do 1 lipca 1931). Wreszcie przepis końcowy ustala, że nauczyciele niekwalifikowani, którzy wstąpili do szkolnictwa średniego przed dniem 1 stycznia 1923 r. (data wejścia w życie ustawy), mogą być zatrudnieni bez kwalifikacyj do końca czerwca 1931 roku.

W tak ogólnie ujętych ramach ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania zostały, jak widzimy, ustalone tak przepisy na przyszłość, jak i przepisy, uwzględniające dawne i współczesne warunki.

5. Kwalifikacje zawodowe do nauczania religji.

Art. 2 omówionej wyżej ustawy mówi o szczególnych kwalifikacjach do nauczania religji, które to kwalifikacje określa Minister W. R. i O. P. „w porozumieniu z właściwemi władzami kościelnemi". Na tym art. ustawy oparto szereg rozporządzeń, a mianowicie:

Rozporządzenie z dnia 10 grudnia 1925 r.[1] dotyczące kwalifikacyj zawodowych duchownych rzymsko-katolickich do nauczania religji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich państwowych i prywatnych; ustala ono — zgodnie z art. 13 Konkordatu, zawartego między Stolicą Apostolską a Rzecząpospolitą Polską — że kwalifikację tę stanowi: świadectwo ukończenia studjów na wydziale teologji katolickiej, ze stopniem naukowym lub bez stopnia naukowego, w uniwersytetach i zakładach teologicznych w Polsce i zagranicą, lub świadectwo ukończenia studjów teologicznych w diecezjalnych seminarjach duchownych. Poza tem wymagana jest t. zw. misja kanoniczna od właściwego biskupa. Inne rozporządzenie bliżej podaje, jakie diecezjalne seminarja duchowne po ich ukończeniu dają uprawnienia do nauczania religji[2].

Rozporządzenie, dotyczące kwalifikacyj zawodowych do nauczania religji mojżeszowej[3], normuje, że kwalifikację stanowi ukończenie wydziału humanistycznego uniwersytetu w Polsce i zdanie egzaminu na nauczyciela religji mojżeszowej. Na okres przejściowy ustanowiono t. zw. egzamin uproszczony i egzamin specjalny, które mogą zdawać osoby, nie mające warunków do egzaminu pełnego, posiadają natomiast inne wymagane warunki;

---

[1] Dz. U. Rz. P., 1925, Nr. 131, poz. 938; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 1, poz. 3.

[2] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 2, poz. 27.

[3] Dz. U. Rz. P., 1926, Nr. 124, poz. 715; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 9, poz. 127.

Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 88, poz. 780; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 13, poz. 207.

Dz. U. Rz. P., 1929, Nr. 31, poz. 299; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 6, poz. 76.

nadto obowiązujące przepisy określają, które osoby, uczące religji mojżeszowej, uważa się za kwalifikowane z tytułu posiadanych przez nie studjów wyższych, lub też które osoby mogą być uznane za kwalifikowane z tytułu przedewszystkiem posiadanej dłuższej praktyki nauczycielskiej [1].

Na podstawie tegoż art. 2 ustawy ogłoszono rozporządzenie o kwalifikacjach zawodowych do nauczania religji prawosławnej [2]. Normuje ono, że właściwą kwalifikację zawodową stanowi ukończenie studjum teologji prawosławnej przy uniwersytecie w Polsce. Nadto przewidziane jest uznanie dyplomów teologicznych uczelni prawosławnych zagranicą po ich nostryfikowaniu i uzupełnieniu egzaminem z języka polskiego, oraz przewidziano też egzamin specjalny z religji prawosławnej dla osób, które nie mając studjów wyższych, a posiadając inne wymagane warunki, pragną zostać nauczycielami religji prawosławnej w szkołach średnich. Dalsze przepisy stanowią, które osoby, już uczące religji prawosławnej, z tytułu swych studjów, uważa się za osoby kwalifikowane, które zaś osoby, z tytułu dłuższej pracy nauczycielskiej, mogą być uznane za kwalifikowane. Końcowe przepisy wyjaśniają, jak długo mogą uczyć religji prawosławnej osoby niekwalifikowane, wreszcie zastrzegają, że wszystkie osoby, niezależnie od uzyskanych kwalifikacyj zawodowych do nauczania religji prawosławnej, muszą posiadać kanoniczne zezwolenie właściwej władzy duchownej na udzielanie nauki religji prawosławnej w szkołach średnich.

---

[1] Ze względu na pokrewieństwo religji mojżeszowej, jako przedmiotu, z przedmiotami t. zw. judaistycznemi, nauczanemi w szkołach średnich, wyjaśnia się, że sprawa kwalifikacyj zawodowych do nauczania języka hebrajskiego wraz z historją Żydów w prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich została unormowana rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 25 września 1928 r. (Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 87, poz. 765), które określa, że kwalifikację tę stanowi stopień magistra filozofji w zakresie nauk orjentalistycznych (jęz. hebrajskiego), uzyskany w jednym z uniwersytetów w Polsce. Na okres przejściowy ustanowiono t. zw. egzamin specjalny.

[2] Dz. U. Rz. P., 1929, Nr. 43, poz. 355; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 9, poz. 117.

Wreszcie rozporządzeniem z dnia 23 października 1929 roku [1] została uregulowana sprawa kwalifikacyj zawodowych do nauczania religji wyznania ewangelicko - augsburskiego i ewangelicko-reformowanego, tego drugiego jednak o tyle, o ile podlega Konsystorzowi Warszawskiemu. Sprawa ta natrafiała na duże trudności, ze względu na bardzo złożony w Polsce problem wyznań ewangelickich, jeśli się zważy, że jest sześć odrębnych większych kościołów ewangelickich. Rozporządzenie stanowi, że kwalifikacją zawodową do nauczania religji ewangelickiej w zakresie wyżej wskazanym jest stopień kandydata teologji ewangelickiej, otrzymany w uniwersytecie warszawskim. Przewiduje się też uznanie jako kwalifikacji dyplomów wydziału teologji ewangelickiej uniwersytetów zagranicznych, po ich nastryfikowaniu i zdaniu osobnego egzaminu z języka polskiego. Na okres przejściowy ustanawia się egzamin t. zw. specjalny dla osób, które nie mają studjów wyższych, a chciałyby nauczać religji ewangelickiej w szkołach średnich. Dalsze przepisy stanowią, które osoby, nauczające religji ewangelickiej, uważa się, z tytułu studjów, za kwalifikowane, które zaś osoby, z tytułu dłuższej pracy nauczycielskiej, mogą być uznane za kwalifikowane. Końcowe przepisy wyjaśniają, jak długo mogą uczyć religji ewangelickiej osoby niekwalifikowane, wreszcie warunkują nauczanie religji ewangelickiej, niezależnie od sprawy kwalifikacyj, od posiadania zezwolenia właściwej władzy duchownej.

6. Obecne egzaminy nauczycielskie: przejściowe i stałe, ich rodzaje i organizacja.

A. Egzaminy przejściowe.

Nakreślony wyżej (w rozdziale 4) obraz stosunków kwalifikacyjnych nauczycieli szkół średnich przed wejściem w życie ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach średnich wskazuje na to, że ustawa ta — licząc się właśnie z ich

---

[1] Dz. U. Rz. P., 1929, Nr. 81, poz. 606; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 13, poz. 180.

skomplikowanym stanem — musiała legalizować szereg przepisów egzaminacyjnych z okresu przedustawowego, t. j. z przed 26-go września 1922 r., względnie 1 stycznia 1923 r. (art. 5).

Poza tem ukazują się na podstawie art. 1 ustawy nowe rozporządzenia Ministra W. R. i O. P., oparte niekiedy w treści swej na rozporządzeniach dawniejszych, a mianowicie: rozporządzenie w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich, noszące datę 29 stycznia 1923 r. [1], jako ulegalizowane powtórzenie w zasadniczych formach rozporządzenia z dnia 1 listopada 1920 r., zaś na podstawie art. 7 — rozporządzenie w sprawie uproszczonych egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, które ukazuje się z datą 21 czerwca 1923 roku [2], jako ulegalizowane powtórzenie — z niewielkiemi zmianami — rozporządzenia z dnia 14 kwietnia 1922 r.

Obydwa rozporządzenia mają obowiązywać czasowo, pierwsze z nich — do dnia 1 lipca 1932 r.[3], drugie — do dnia 1 lipca 1931 r.[4]

Geneza rozporządzenia z dnia 29 stycznia 1923 r. wiąże się z organizacją studjów uniwersyteckich. Mianowicie, wobec wejścia w życie dopiero od dnia 1 października 1924 r. (w rzeczywistości nawet znacznie później, bo od dnia 15 maja 1926 r.), przepisów uniwersyteckich o nowej organizacji studjów i egzaminów na wydziałach filozoficznych uniwersytetów, czyli t. zw. przepisów magisterskich, na tych wydziałach pozostało jeszcze bardzo wielu słuchaczy, odbywających swe studja według przepisów dawnej organizacji studjów akademickich. Tym więc słuchaczom rozporządzenie z dnia 29 stycznia 1923 r. daje jeszcze możność zdawania

---

[1] Dz. U. Rz. P., 1923, Nr. 38, poz. 256; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1923, Nr. 9, poz. 68.

[2] Dz. U. Rz. P., 1923, Nr. 68, poz. 533; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1923, Nr. 13, poz. 108.

[3] Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 116, poz. 987; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 1, poz. 1

[4] Dz. U. Rz. P., 1929, Nr. 7, poz. 59; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 3, poz. 26.

egzaminu na nauczyciela szkół średnich według programu, dostosowanego do ich studjów uniwersyteckich.

Egzamin uproszczony, oparty na rozporządzeniu z dnia 21 czerwca 1923 r. (częściowo zmienionem później rozporządzeniem z dnia 19 czerwca 1925 r.) [1]; składa się z dwóch części: egzaminu piśmiennego i egzaminu ustnego. Obie części egzaminu mają charakter naukowy, nadto przy egzaminie ustnym kandydat musi wykazać znajomość również dydaktyki swego przedmiotu. Dyplom, który otrzymuje kandydat w razie pomyślnego zdania egzaminu uproszczonego, daje mu pełne kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich.

B. Egzamin stały.

Zasadniczem rozporządzeniem o egzaminie państwowym na nauczyciela szkół średnich, wynikającem z postanowienia art. 1 ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania i opartem już o nową organizację studjów wyższych na wydziałach filozoficznych uniwersytetów, jest rozporządzenie z dnia 9 października 1924 r. [2], uzupełnione następnie dodatkowemi rozporządzeniami [3].

---

[1] Dz. U. Rz. P., 1925, Nr. 65, poz. 458; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1925, Nr. 13, poz. 123.

[2] Dz. U. Rz. P., 1924, Nr. 91, poz. 859; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 185.

[3] Dz. U. Rz. P., 1924, Nr. 113, poz. 1011.

Dz. U. Rz. P., 1926, Nr. 36, poz. 233; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 13, poz. 171.

Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 19, poz. 140; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 78.

Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 23, poz. 187; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 79.

Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 82.

Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 81, poz. 710; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 12, poz. 189.

Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 116, poz. 987; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 1, poz. 1.

Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 87, poz. 764.

Warunki dopuszczenia do tego egzaminu — na dyplom nauczyciela szkół średnich — są następujące: obywatelstwo polskie, nieskazitelność pod względem moralnym, zdatność fizyczna do zawodu nauczycielskiego, ukończenie bądź studjum pedagogicznego w uniwersytecie państwowym, bądź odbycie 2-letniej tak zwanej praktyki przedegzaminowej w szkole wskazanej przez władze szkolne, dowód usprawnienia osobistego (umiejętność prowadzenia zabaw i gier lub usprawnienie sportowe), oraz — w zakresie przygotowania naukowego (artystycznego, technicznego) — jeden z poniższych warunków: a) stopień magistra filozofji, uzyskany w jednym z państwowych polskich uniwersytetów, b) stopień inżyniera - chemika lub inżyniera elektrotechnika, uzyskany w jednej z państwowych polskich politechnik, c) stopień inżyniera - rolnika lub inżyniera - leśnika lub inżyniera - ogrodnika, uzyskany w jednym z państwowych polskich uniwersytetów, bądź w jednej z państwowych polskich politechnik, bądź w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, d) stopień magistra, uzyskany na Wydziale ogólnym Politechniki Lwowskiej, e) stopień magistra wychowania fizycznego, uzyskany w jednym z państwowych polskich uniwersytetów, f) dyplom Wydziału humanistycznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, g) dyplom Wydziału humanistycznego lub matematyczno - przyrodniczego lub pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, h) świadectwo egzaminu końcowego z rysunku, lub muzyki i śpiewu, lub robót ręcznych, lub ćwiczeń cielesnych, jako przedmiotu nauczania w szkołach

---

Dz. U. Rz. P., 1928, Nr. 96, poz. 845; Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 14, poz. 233.

Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 6, poz. 77.

Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 7, poz. 97.

Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 10, poz. 136.

Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 12, poz. 161.

Nagromadzenie dodatkowych zarządzeń w tak znacznej ilości, jak to wskazuje odnośnik powyższy, nasunęło potrzebę skodyfikowania — w prostszej formie — przepisów, dotyczących egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich. Prace Ministerstwa W. R. i O. P. w tym kierunku znajdują się już w stadjum końcowem.

średnich, uzyskane w sposób, określony specjalnemi przepisami[1 2 3].

Egzamin państwowy nauczycielski ma na celu stwierdzenie przygotowania pedagogicznego kandydata. Do przedmiotów tego egzaminu należy: psychologja wychowawcza, pedagogika i dydaktyka ogólna, dydaktyka szczegółowa danego przedmiotu nauczania, organizacja szkolnictwa ze szczególnem uwzględnieniem szkolnictwa w Polsce, historja wychowania, higjena wychowawcza, znajomość programów szkolnych, ustaw i ważniejszych rozporządzeń, wreszcie orjentowanie się w podręcznikach i pomocach szkolnych danego przedmiotu. Egzamin odbywa się przed specjalnemi komisjami, istniejącemi narazie tylko w Warszawie i Poznaniu, powołanemi przez Ministra W. R. i O. P. Przewodniczący Komisji wyznacza dla każdego zdającego Komplet egzaminujący. Egzamin składa się z części praktycznej (lekcji próbnej), egzaminu piśmiennego i egzaminu ustnego. Temat lekcji próbnej wyznacza egzaminator z dydaktyki szczegółowej. Kandydat po otrzymaniu tematu winien przedstawić plan lekcji, która trwa ¾ godziny i odbywa się w obecności egzaminatora z dydaktyki szczegółowej i dwóch jeszcze członków Komisji. Po lekcji odbywa się konferencja. W razie ujemnego wyniku lekcji próbnej Komplet egzaminujący może reprobować kandydata bez odbycia z nim dalszych stadjów egzaminu. Egzamin piśmienny odbywa się pod nadzorem, trwa 5 godzin i obejmuje temat z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej lub dydaktyki szczegółowej danego przedmiotu nauczania.

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 18, poz. 180—183.

[2] Z wyliczenia powyższych warunków, obejmujących, jak widzimy, wiele dróg do zdobycia przygotowania naukowego (artystycznego, technicznego) kandydatów na nauczycieli szkół średnich, wynika, że w zasadzie przygotowanie to musi się odbywać w kraju. Sprawa uznania przygotowania naukowego, uzyskanego zagranicą, jako warunku dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, istotnie dotąd jest otwarta. Najnowsze jednak projekty przepisów idą w kierunku możności uznawania przy egzaminie nauczycielskim wykształcenia zagranicznego z zakresu filologji danego kraju.

[3] Porówn. rozdział 7: „Przygotowanie naukowe (artystyczne, techniczne) kandydata na nauczyciela szkół średnich".

Egzamin ustny odbywa się z wyżej wymienionych przedmiotów i trwa najwyżej 2 godziny. O wyniku całego egzaminu rozstrzyga Komplet egzaminujący większością głosów, przytem Komplet nie może uznać wyniku egzaminu za dodatni, jeśli stwierdzi, iż kandydat nie włada językiem polskim tak biegle i poprawnie, aby mógł nauczać w tym języku. Zdający może uzyskać dyplom, uprawniający do nauczania także i w innym języku, nietylko w języku polskim, zdając dodatkowy egzamin przez tą samą Komisją lub uzyskując to uprawnienie na podstawie praktyki nauczycielskiej, odbytej właśnie w tym innym języku. W razie pomyślnego wyniku całego egzaminu kandydat otrzymuje dyplom nauczyciela szkół średnich. Pod tą nazwą należy rozumieć dyplom, uprawniający do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli (seminarjach nauczycielskich, pedagogjach, kursach nauczycielskich i t. p.), oraz w szkołach średnich zawodowych i szkołach powszechnych (patrz wyjaśnienie na początku rozdziału czwartego). W razie ujemnego wyniku egzaminu, kandydat może powtórzyć egzamin (wszystkie jego części) nie wcześniej, niż po upływie pół roku. Kandydat, posiadający dyplom nauczyciela szkół średnich, może rozszerzyć swoje kwalifikacje na inny przedmiot, przez zdanie odpowiedniego egzaminu.

Uzyskanie więc pełnych kwalifikacyj do nauczania w szkołach średnich obejmuje następujące etapy: 1) studja naukowe (artystyczne, techniczne) w zakresie danego przedmiotu (patrz niżej, rozdział następny), 2) studja pedagogiczne przy uniwersytecie państwowym lub 2-letnią t. zw. praktykę przedegzaminową (patrz niżej, rozdziały ósmy i dziewiąty) oraz 3) zdanie egzaminu państwowego (pedagogicznego) na nauczyciela szkół średnich.

Przez takie postawienie sprawy jest zapewnione nietylko przygotowanie naukowe kandydata na nauczyciela szkół średnich, ale również i przygotowanie pedagogiczne. Wskazany wyżej program egzaminów stwierdza, że obejmuje on zasadnicze wykształcenie pedagogiczne, jakiego należy wymagać od nauczyciela. I właśnie nowy egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich, uregulowany rozporządzeniem z dnia 9 października 1924 r., różni się

od egzaminu na nauczyciela, zdawanego w okresie przedwojennym, względnie nawet od egzaminu nauczycielskiego według przejściowo obowiązującego rozporządzenia z dnia 29 stycznia 1923 r., przedewszystkiem szeroką podstawą wychowawczą, uwzględniającą nowoczesne potrzeby pedagogiczne dziecka i szkoły jako zakładu nietylko naukowego, ale i wychowawczego. Egzamin ten jest sprawdzianem nietylko umiejętności naukowych kandydata, ale przedewszystkiem sprawdzianem jego umiejętności „podchodzenia" do żywych zagadnień wychowawczych w szkole w myśl zasady, że najżywszem zagadnieniem wychowawczem w szkole jest przedewszystkiem: uczeń i klasa.

(C. d. n.) *Dr. Kazimierz Zbierski.*

Z działalności szkół.

SZKOŁY LONDYŃSKIE

(Wrażenia z podróży)

II.

Trudno powiedzieć, w ilu szkołach w Anglji stosowany jest system daltoński. Z całą pewnością zato można twierdzić, że praca indywidualna ucznia (private study) jest częścią składową pracy szkolnej znakomitej większości uczniów angielskich. System daltoński jest pochodzenia amerykańskiego, praca indywidualna, praca na własny rachunek stanowiła na wiele lat przed pojawieniem się systemu daltońskiego właściwość angielskich metod szkolnych. To tłumaczy, dlaczego system daltoński znalazł w Anglji takie rozpowszechnienie, jak w żadnym innym kraju, to tłumaczy również, dlaczego organizacja nauczania, obmyślona przez p. Parkhurst, nie znalazła w Anglji zastosowania w całej rozciągłości, lecz, że pomysł wybitnej Amerykanki uległ znacznym modyfikacjom, a i obecnie wciąż zmienia się i przystosowuje do warunków miejscowych.

Wszystkie szkoły w Anglji, prowadzone systemem daltońskim, mają pewne cechy wspólne. Taką najistotniejszą cechą wspólną tych szkół jest zachowanie obok pracy indywidualnej pracy zbiorowej: na każdy przedmiot, objęty systemem daltońskim, wyznacza się pewną, zgóry określoną liczbę lekcyj tygodniowo. Już jednak liczbowy stosunek tych dwóch rodzajów nauczania, a dalej sposoby zespalania ich w jedną skoordynowaną całość, metody przyjęte w każdej z nich, kontrola wyników i t. d. w różnych szkołach przedstawiają się różnie. Ta różnorodność nie jest tylko właściwością szkół prowadzonych systemem daltońskim, ale, jak starałam się wykazać poprzednio, jest ona wogóle charakterystyczną cechą szkolnictwa angielskiego.

Zwiedziłam kilka szkół w Londynie, prowadzonych systemem daltońskim. Będę mówiła tylko o szkołach Rady hrabstwa Londynu, gdyż szkoła prywatna z małą liczbą dzieci, odbiegając zbytnio od normalnych warunków pracy u nas, małe ma dla nas znaczenie. Zwiedzałam szkoły daltońskie z pewnem zgóry przyjętem założeniem. Chodziło mi o stwierdzenie na miejscu, jak szkoły daltońskie w Anglji rozwiązują te zagadnienia, związane z organizacją pracy tym systemem, które nam przy prowadzeniu przez rok nauki systemem zbliżonym wydały się specjalnie trudne, wymagające rozważenia i opracowania. Chodziło mi więc o stwierdzenie: 1) jak wygląda w praktyce kontrola pracy uczniów, 2) jak praca zbiorowa koordynowana jest z pracą indywidualną, 3) czy i w jakim stopniu stosuje się koncentrację przedmiotów nauczania, 4) czy i jak uwzględniana jest współpraca uczniów i 5) czy uczniowie sami wysuwają niekiedy zagadnienia, które mają opracowywać.

Ze szkół elementarnych wybrałam szkołę A. J. Lynch'a, jednego z najzagorzalszych krzewicieli systemu daltońskiego w Anglji, autora książek o systemie daltońskim, a mianowicie: „Individual work and the Dalton Plan" i „The rise and progress of the Dalton Plan". W szkole p. Lynch'a zostały również wypracowane plany pracy (assignments) dla szeregu przedmiotów nauczania elementarnego. Szkoła mieści się na krańcach Londynu (West Green, London, Tottenham 17). System daltoński został wprowadzony do 5 klas ostatnich, a więc objęto nim tylko dzieci od lat 9 i wzwyż do lat 14 +. Według p. Lynch'a, możnaby stosować system daltoński i do dzieci młodszych, ale w znacznie zmodyfikowanej postaci, w każdym razie tylko do dzieci, które nietylko opanowały technikę czytania, ale czytają biegle i ze zrozumieniem. Klasy są bardzo liczne, w każdej jest około 50 dzieci, razem więc liczba wszystkich chłopców (szkoła jest bowiem męska), uczących się systemem daltońskim, wynosi blisko 250. System daltoński jest zastosowany w tej szkole częściowo, to znaczy, że są nim objęte tylko niektóre przedmioty i to tylko w pewnej liczbie godzin. Objęte są systemem daltońskim następujące przedmioty: 1) angielski język, 2) literatura, 3) historja,

4) geografja, 5) rysunki. Dawniej i arytmetyka należała do przedmiotów daltońskich, obecnie uczy się jej tylko na lekcjach zbiorowych. Liczba godzin przeznaczonych na pracę indywidualną w zestawieniu z liczbą godzin lekcyjnych jest bardzo duża.

Rozkład dnia w szkole jest następujący:

Rano:	9. — 9.30	Pismo św.
	9.30 — 10.30	Praca indywidualna.
	10.30 — 10.40	Pauza.
	10.40 — 11.	Gimnastyka albo śpiewy.
	11. — 12.	Praca indywidualna.
Po południu:	2. — 3.	Praca indywidualna.
	3. — 3.10	Pauza.
	3.10 — 3.30	Gimnastyka albo śpiew.
	3.30 — 4.30	Lekcje zbiorowe.

Praca indywidualna wynosi więc 3 godziny dziennie — odchodzą z niej obecnie godziny, poświęcone na rachunki — gdy tymczasem na lekcje z tych samych przedmiotów przeznacza się tylko 1 godzinę dziennie. Na każdy z przedmiotów daltońskich w ciągu tygodnia wypada jedna lekcja zbiorowa. Jeżeli się weźmie pod uwagę wiek dzieci, oraz znaczenie takich przedmiotów, jak język i literatura angielska, to trzeba przyznać, że może zbyt optymistycznie osądza się możliwości i siły dziecięce. Pracowni jest tyle, ile przedmiotów, a więc pięć. Sam gmach jest szary, smutny, dawnej konstrukcji, to znaczy zbudowany w ten sposób, że z dużego środkowego hall'u rozchodzą się klasy. Dziś te klasy to pracownie. W niezbyt dużych salach, o oknach umieszczonych bardzo wysoko nad podłogą, stoją ławki starego systemu. Przy jednej ze ścian stoi duża, ale niska półka z książkami. Książek sporo i różnorodnych — niektóre w kilku egzemplarzach. Na ścianach wiszą mapy, wykresy, obrazki, ilustracje i wycinki z pism, odnoszące się do ubiegłych lub obecnych planów pracy. Niestety, wszystko to jakieś zapylone, przybrudzone, naddarte, harmonizuje z szarością sal i nieładem w nich panującym. W pracowni historycznej fryz, malowany przez nauczyciela przy współudziale dzieci, przedstawia galerję typów historycznych do czasów

królowej Elżbiety włącznie. Fryz jest niezły, zwracałby niewątpliwie uwagę, gdyby nie to, że umieszczony jest bardzo wysoko i że ciemne i brudne ściany nie zachęcają do dokładniejszego ich oglądania. Jedynie pracownia literacka robi nieco estetyczniejsze wrażenie, wisi w niej kilka ładnych reprodukcyj z galeryj londyńskich.

W pracowniach tłoczno, dzieci siedzą prawie jedno na drugiem w pozycjach niewygodnych, skulone lub zgarbione. Pracują cicho, spokojnie i z zajęciem, na zwiedzających nie zwracają uwagi, choć jest nas kilka osób. Pracują przeważnie indywidualnie, chociaż są i takie, które pracują po dwoje, troje. Uderza zaniedbanie dzieci, są brudne i obdarte. Podobno bezrobocie odbija się w ten sposób na dzieciach — może jednak i brak należytej troski i uwagi ze strony szkoły. Każde dziecko ma coś w rodzaju torby, w której nosi wszystko, co mu do pracy może być potrzebne. Przeprowadzka z jednej pracowni do drugiej jest w ten sposób ułatwiona. Przechodzenie z pracowni do pracowni podczas godzin pracy indywidualnej jest ograniczone jedynie ewentualnym brakiem miejsca w danej pracowni.

Praca roczna jest podzielona na 10 miesięcznych okresów. Chłopcy otrzymują pracę na miesiąc z każdego przedmiotu oddzielnie. Dla ułatwienia mają ją podzieloną na tygodniowe dawki. Praca, wyznaczona na tydzień, jest jeszcze obliczona w jednostkach, to znaczy w dawkach dziennych. Jednostkę bowiem dla danego przedmiotu otrzymuje się, dzieląc tygodniowy wymiar czasu, przeznaczony dla danego przedmiotu w programie, przez 5, a więc liczbę dni szkolnych w tygodniu. W ten sposób wartość jednostki dla każdego przedmiotu jest inna, np. dla angielskiego równa się 60 minutom, dla historji 12 min. i t. d.

Materjał, wyznaczony do przerobienia na miesiąc, otrzymuje uczeń, jak wiadomo, w formie piśmiennego polecenia od nauczyciela. Wszyscy, którzy w ten lub inny sposób zetknęli się z planem daltońskim, wiedzą, jak duże znaczenie ma plan pracy dla należytego postawienia roboty szkolnej. Plan pracy jest pierwszym łącznikiem między uczniem a nauczycielem. Od tego, jakim on jest, zależy, czy ten kontakt będzie się stawał coraz częstszy

i bliższy, czy też pozostanie daleki i bez znaczenia. Plan pracy może podawać ustępy i paragrafy do wyuczenia, a może stawiać zagadnienia, na które uczeń musi szukać odpowiedzi w sobie, z życia, z książek, od ludzi, jednem słowem rozwiązywać je tak, jak rozwiązuje się zagadnienia, które życie nam stawia. Uczeń, wyuczający się paragrafów, nie będzie potrzebował rady i pomocy nauczyciela, uczeń, rozwiązujący zagadnienia, nieraz się do niego zwróci po wskazówki i wyjaśnienia. Właśnie trzeba, by budziły się wątpliwości, rodziły zapytania.

Robiąc nowy plan pracy na każdy okres, nauczyciel ma każdorazowo możność opierania się na tem, co poprzednio zostało zrobione, wyrównania powstałych braków, dostosowania się do poziomu swych uczniów, uwzględnienia ich zainteresowań.

W szkole p. Lynch'a nauczyciele posługują się obecnie gotowemi planami, które zostały wydrukowane jako owoc ich 4-letniej pracy. Są one i u nas znane, znajdują się m. in. w bibljotece Ministerstwa W. R. i O. P. Wygniecione i poplamione książeczki są w rękach uczniów, którzy przerabiają plan za planem. Bezwiednie nasuwa się przypuszczenie, czy wraz z pojawieniem się tych książeczek nie uleciał twórczy duch ze szkoły, czy nie zostało zatamowane źródło twórczych poczynań i wysiłków, nie osłabło zainteresowanie nauczycieli ich własną pracą.

Gdy uczeń przerobi plan pracy w czasie krótszym, niż został wyznaczony na daną robotę, może przerabiać plany dalsze. Uczeń nie nadążający za ogółem, może znów zatrzymywać się nad planami dłużej. Stąd wytwarzają się bardzo duże różnice między uczniami, utrudniające niezmiernie pracę zbiorową. Bywa bowiem i tak, że jeden uczeń zdoła przerobić w ciągu roku 15 planów, gdy inny zdąży opracować zaledwie kilka. Nic dziwnego, że nauczyciel rachunków zrezygnował z pracy systemem daltońskim i powrócił całkowicie do nauczania lekcyjnego.

Dopytuję się o sposoby kontroli pracy uczniów. Dowiaduję się, zresztą i widzę, jak ona się odbywa. Jesteśmy w pracowni języka angielskiego. Uczniowie pracują w ławkach. Nauczyciel siedzi przy stoliku, który znajduje się przed ławkami w pewnej od nich odległości. Nauczyciel wręcza jednemu z uczniów popra-

wioną pracę, t. j. odpowiedzi na zapytania, postawione w planie, wyznaczone tamże wypracowania i t. d. Przy tej sposobności udziela wyjaśnień, zadaje pytania. Trzech innych uczniów czeka na swoją kolejkę. W innej pracowni nauczyciel poprawia właśnie prace uczniów. Prace pisane są na kartkach, które uczeń wkłada po poprawieniu do teczki, jednej na wszystkie przedmioty. Roboty piśmienne z poszczególnych przedmiotów są poprzedzielane różnokolorowemi kartonami. Tak więc, kontrolą dla nauczyciela są prawie wyłącznie prace piśmienne uczniów. Jakichś dłuższych konferencyj z uczniami na temat ich pracy indywidualnej, choćby tylko od czasu do czasu, nauczyciel nie prowadzi.

Uczeń kontroluje siebie, zapisując codziennie wykonaną pracę na karcie kontroli. Karta ma rubryki na przedmioty, na dni tygodnia i podpis nauczyciela. Nauczyciel, podpisując kartę na znak, że praca z jego przedmiotu została skończona, zaznacza w swoim zeszycie datę ukończenia przez ucznia danego okresu. Po uzyskaniu podpisu od wszystkich nauczycieli uczeń przedstawia kartę dyrektorowi, który w wykresie dla całej szkoły robi odpowiednią notatkę.

Czy taka kontrola jest wystarczająca? Czy daje nauczycielowi dostateczny wgląd w pracę ucznia? Oczywiście zależy to bardzo od umiejętności formułowania pytań przez nauczyciela. Przypuściwszy jednak nawet, że nauczyciel posiada ją w wysokim stopniu, czy konferencja ustna z uczniem nie pozwoliłaby mu wszechstronniej zbadać jego psychikę, dotrzeć do takich jej stron, które nie mogą ujawniać się w pracy piśmiennej.

Oczywiście, pewną część kontroli nauczyciel mógłby przenieść na lekcje zbiorowe, ale tu właśnie zaczyna się prawdziwy dramat. O ile lekcje wiążą się z pracą indywidualną ucznia, nauczyciel znajduje się w sytuacji niezmiernie trudnej, gdyż musi poruszać tematy, do których jedni uczniowie jeszcze nie doszli, gdy inni dawno od nich odbiegli. To też prowadzenie lekcyj zbiorowych jest w tych warunkach prawdziwą sztuką, która często zawodzi, gdy chodzi o nawiązanie do wiadomości, zdobytych drogą pracy samodzielnej.

Byłam na kilku lekcjach zbiorowych. Na lekcji języka angiel-

skiego z chłopcami 11-letnimi nauczyciel sprawdza, jak zostały poprawione błędy ortograficzne z ostatnich prac miesięcznych. Źle napisane wyrazy uczniowie poprawili w domu według słownika, teraz na lekcji recytują, jak te wyrazy się piszą. Druga część lekcji jest poświęcona na naukę gramatyki. Uczniowie z wielkim trudem wymieniają części mowy i dają odpowiednie przykłady. Nauczyciel żąda definicji rzeczownika pospolitego, która po wielu nieudanych próbach zostaje wreszcie sformułowana. Znać, że poziom uczniów jest nierówny, a wspólna praca przedstawia duże trudności.

W klasie najstarszej na lekcji historji nauczyciel mówi o nowym prezesie ministrów, p. Baldwin'ie i jego gabinecie. Mimo aktualności tematu w klasie niema zainteresowania. Nauczyciel prowadzi lekcję, nie pociągając uczniów do współpracy. Ani nauczyciel, ani uczniowie nie przygotowali żadnego wycinka z pism, żadnego portretu, chociaż dzienniki angielskie są przepełnione informacjami o nowym gabinecie, podobiznami jego członków. Klasa ożywia się, gdy wchodzi dyrektor i, podejmując zaczętą lekcję, zaczyna tłumaczyć pochodzenie różnych zwyczajów, związanych z otwarciem parlamentu, które właśnie miało miejsce przed kilku dniami. I w tej części lekcji nie było jednak oparcia się na wiadomościach, które uczniowie mogli posiadać.

Nierówność poziomu uczniów najmniej może daje się odczuwać na lekcjach literatury, gdzie przy recytacjach i inscenizacjach każdy uczeń współdziała według swych zamiłowań i uzdolnień.

Wysiłków w celu zespolenia przedmiotów nauczania, skupienia ich chociaż chwilowego dokoła jakiegoś centralnego zagadnienia niema. P. Lynch jest zwolennikiem specjalizacji nauczycieli w jednym przedmiocie, a zbytnia specjalizacja nie sprzyja koncentracji. Nie widać też w szkole dążenia do wprowadzenia obok pracy indywidualnej pracy zbiorowej we właściwem tego słowa znaczeniu, gdzie wspólnym wysiłkiem drogą współpracy i współdziałania dochodziliby uczniowie do wyników, będących ich wspólnym dorobkiem. Mowy też niema o jakichś próbach wysuwania zagadnień przez samych uczniów.

Jeżeli chodzi o wrażenie z całości szkoły, to sprawia ona

pewne rozczarowanie. Chciałoby się, aby szkoła jednego z pionierów i najzagorzalszych zwolenników systemu daltońskiego wyglądała inaczej. Prawda, że szkoła położona jest w jednej z najuboższych części Londynu, że pomieszczenie ma liche, ale tem bardziej dziecko z tej dzielnicy potrzebuje starania i opieki, której tu nie znać. Jeśli chodzi o nauczanie, to zdaje mi się, że brak w szkole tego twórczego rozpędu, który charakteryzował ją prawdopodobnie w pierwszych latach po wprowadzeniu systemu. Nauka, jak na szkołę powszechną, wydaje mi się zbyt książkowa, nie widzi się u dzieci tego przejęcia się pracą, jakie stwierdzamy u nich, gdy szukają rozwiązania dla zagadnień związanych z ich potrzebami i zainteresowaniami. A przecież system daltoński to niekoniecznie tylko nauka książkowa. W szkole mówi się dużo o przyszłej reformie, o przekształceniu jej w „Senior Classes", o których wspominałam w części I artykułu. Może myśl, że w niedługim czasie szkoła będzie zreorganizowana, wpływa na pewien zastój w pracy, który się konstatuje.

Bardzo dodatnie zato wrażenie odnosi się ze zwiedzania szkoły średniej dla dziewcząt, prowadzonej również systemem daltońskim. Jest to także szkoła Rady hrabstwa Londynu. Szkoła mieści się na innem przedmieściu Londynu (Streatham, S. W. 17). Budynek jest również starej konstrukcji, ale obszerny i otoczony sporym ogrodem. Środkowy hall jest dość ciemny, ale klasy są jasne, widne i robią estetyczne wrażenie. W szkole jest około 450 uczennic w wieku od 11 + do 18+, klas 7 z równoległemi oddziałami, w klasie maximum 35 uczennic. Szkoła poddana jest inspekcji uniwersytetu londyńskiego, to też pierwszy egzamin dla dziewcząt w wieku 16 + odbywa się w szkole, jako „General School Examination".

Przedmioty nauki w szkole są następujące: angielski, francuski, historja, geografja, matematyka, przyroda, gospodarstwo domowe, śpiew, rysunek, gimnastyka. Codzień, oczywiście w ciągu 5 dni w tygodniu, jest 8 jednostek lekcyjnych, z których każda trwa 35 do 40 minut. Ranne, a jest ich 5, trwają po 40 min., trzy popołudniowe po 35 min. Trzy z pięciu rannych lekcyj są poświęcone na pracę indywidualną. Ponieważ jednak w wyższych

klasach część przedmiotów jest pozostawiona do wyboru uczennic, mają one w rzeczywistości więcej czasu, o ile chcą, na pracę daltońską. Praca indywidualna jest stosowana w następujących przedmiotach: angielskim, francuskim, przyrodzie, historji, geografji, matematyce. Z każdego z tych przedmiotów uczennice mają także lekcje, conajmniej jedną na tydzień lub więcej, zależnie od przedmiotu.

I praca indywidualna i lekcje odbywają się w pracowniach. W odpowiedniej pracowni nauczycielka prowadzi też wszystkie swoje lekcje — zmieniają się tylko klasy, przychodzące do pracowni. Niektóre przedmioty mają po kilka pracowni, np. w szkole są 3 pracownie języka ang., 3 pracownie historyczne, dwie języka francuskiego i t. d. Hall służy jako bibljoteka dla starszych dziewcząt. Mogą się one tutaj uczyć, ale tylko pojedyńczo i pocichu. Poza wszystkiemi pracowniami jest niewielka salka, gdzie stoi pianino i dokąd uczenice mogą przychodzić czytać głośno na role utwory dramatyczne, deklamować poezje lub prowadzić dyskusje. Uczennice uczą się też na boisku i w ogrodzie. Na uczenie się w ogrodzie muszą uzyskać pozwolenie. Te, które pracują nad biologją, z konieczności muszą pracować w ogrodzie, gdyż plany pracy z biologji przewidują cały szereg obserwacyj, które mogą być przeprowadzone tylko w ogrodzie.

Program botaniki dla klasy V A jest nawskroś praktyczny, zbliża się do nauki ogrodownictwa. W szkole jest pracownia biologiczna, zresztą skromnie urządzona, są również pracownie fizyczna i chemiczna. W tym roku uczy się w szkole tylko botaniki, nauki zoologji wcale niema.

Okresy pracy trwają różnie, od 4 do 6 tygodni, zależnie od tego, jak wypadają święta i ferje. Materjał przeznaczony do przerobienia na okres podzielony jest na tygodniowe pensa, nie jest zaś rozbity na mniejsze jednostki, jak u Lynch'a.

Plany pracy są pisane w ten sposób, że albo dają szereg prac do wykonania, albo stawiają pytania, na które uczennice znajdują odpowiedzi, formułując je piśmiennie. W tym lub innym wypadku nauczycielka ma wytwór pracy uczennic, podległy

ocenie. Kontrola pracy uczennic odbywa się też przedewszystkiem przez prace piśmienne.

Poprawianie prac piśmiennych nie jest zadaniem małem, tem bardziej, że przy końcu tercjału są prace dłuższe, egzaminacyjne. Nauczycielki poprawiają odpowiedzi wszystkich uczennic. Poprawiają w klasie, ale dużo pozostaje im i do domu. Niekiedy prócz piśmiennych odpowiedzi uczennice są powoływane do odpowiedzi ustnych, ma to miejsce jednak względnie rzadko.

Każda nauczycielka ma swój zeszyt, w którym prowadzi kontrolę prac uczennic. Uczennice posiadają karty, które mają tylko 2 rubryki: przedmiot i podpis nauczyciela. Po odrobieniu pracy, wyznaczonej przez plan, uczennica oddaje pracę piśmienną i zyskuje podpis nauczyciela. Jeżeli uczennica opuściła naukę z powodu choroby, to redukuje się jej materjał, przez plan wyznaczony, do niezbędnego minimum.

Na zapytanie, czy odpisywanie zdarza się w szkole, otrzymuję odpowiedź, że czasami zdarza się istotnie, lecz niezmiernie rzadko. Są to wypadki wyjątkowe, które nie mogą zachwiać zaufania, jakie się wogóle żywi do uczennic. Żadnego dziennika klasowego niema, stopni niema. Prowadzi się jedynie ewidencję uczennic.

Pewna część kontroli pracy samodzielnej uczennic przesunięta jest na lekcje zbiorowe. Są one też trudne do organizowania, ale nie w tym stopniu, co w szkole p. Lynch'a. Uczennice bowiem nie mają możności wybiegania z nauką naprzód, zdolniejsze mogą jedynie pogłębiać materjał, wyznaczony na dany okres. Organizowanie pracy ułatwia i to, że jest kilka pracowni jednego przedmiotu, co pozwala grupować razem uczennice wolniej pracujące.

Znajdując warunki pracy dla siebie odpowiednie, mogąc pracować w tempie sobie właściwem, uczennice te robią postępy i choć powoli i w nieco mniejszym zakresie pracę swą wykonują. Niezmiernie rzadko się zdarza, aby uczennica pozostała na drugi rok.

Są podejmowane drobne próby koncentrowania przedmiotów nauczania, jak również i stosowania współpracy uczennic. Zwykle raz na rok niektóre nauczycielki dają takie plany pracy, które

wymagają pracy grupowej uczennic. Praca poszczególnych grup tworzy dopiero całość. Przytaczam dla przykładu taki plan pracy z historji dla klasy II-giej (dzieci w wieku lat 11 +).

KLASA II. HISTORJA.

Na lekcjach uzupełnimy najprzód nasze wiadomości o Joannie d'Arc, następnie przejdziemy do studjowania obyczajowości wieków średnich.

Podczas okresu pracy samodzielnej każda grupa uczennic przestudjuje jeden temat:

1) zamki i broń średniowieczna,
2) kościoły i architektura,
3) zakony i życie zakonników,
4) ludzie podróżujący w średniowieczu,
5) życie miejskie w średniowieczu.

Źródła: Czasy feudalne, Historja rzeczy codziennych, Piers Plowman'a. Oprócz tej książki będziecie korzystały jeszcze z wielu innych. Każda z grup musi porozumieć się ze mną w sprawie podziału pracy pomiędzy swe członkinie, oraz potrzebnych źródeł.

Będziecie potrzebowały wielu rad, aby pracę wykonać.

Zbierajcie narazie materjał, nie opracowując go.

Unikajcie małych rysuneczków jako ilustracyj.

Zrobicie także mapy z moją pomocą.

Do tego planu pracy obok rysunków uczennice zrobiły różne modele, tak np, wykonały model zamku obronnego z drzewa, zdobyły ołowianych żołnierzy w kostjumach średniowiecznych i t. d. W tym samym okresie nauczycielka literatury przeszła z uczennicami sztukę średniowieczną. Pierwszego dnia po okresie odbyła się wystawa prac uczennic w hall'u; uczennice wzajemnie zdawały sobie sprawę z dokonanej przez siebie pracy. W ten sposób jedne korzystały z pracy innych. Każda grupa wniosła swój dział do wspólnego dorobku.

Podobne prace zbiorowe wykonują uczennice także z geografji. Pokazywano mi pracę zbiorową również klasy drugiej. p. t. „Ba-

wełna". Praca ta powstała w ten sposób, że jedna z uczennic opracowała temat: „Bawełna jako roślina", inna „Bawełna w Azji" i t. d. Ilustracje uczennice wyszukały same.

Nauczycielka geografji, jak mówiła, stosuje metodę zbiorowych opracowywań przedewszystkiem do klasy słabszej, gdyż przez ten sposób pracy budzi zainteresowanie u uczennic i ułatwia im naukę. W klasach, które mają w programie jednocześnie naukę historji i geografji, często komasuje się oba przedmioty, tak że przez pół roku jest historja, przez drugie pół geografja w podwójnym wymiarze godzin.

I w tej szkole także uczennice same zagadnień nie wysuwają.

Jak nadmieniłam, obecność uczennic kontroluje wychowawczyni klasy. Rola jej bardzo trudna. Widzi uczennice rano przy sprawdzaniu listy i podczas swoich lekcyj, resztę bowiem czasu uczennice spędzają w różnych innych pracowniach. Nauczycielka wychowawczyni ma za zadanie czuwać nad pracą i zachowaniem się swoich uczennic, porozumiewać się z rodzicami, pomagać wychowankom przy organizowaniu życia społecznego swej klasy. Przy pracy systemem daltońskim brak na to wszystko czasu.

W przerwie południowej większość uczennic pozostaje w szkole. Otrzymują śniadanie w cenie 6 pensów, t. j. mniej więcej 1 zł. 30 gr. Dostają mięso i dwie jarzyny. Na głos dzwonka ze sprawnością niezmierną książki i zeszyty znikają, stoły w hall'u zostają przykryte białemi obrusami, pojawiają się nakrycia, które służba przygotowuje, a uczennice dyżurne rozkładają na stołach. Niektóre z dziewcząt przynoszą ze sobą śniadania, które składają do dużego kosza. Z chwilą, gdy kosz zostaje wniesiony do stołowego pokoju, uczennice podchodzą doń i rozbierają swoje śniadania. Wszystkie te przygotowania trwają jakieś 5 minut, — organizacja jest istotnie znakomita. Dyżurne dostają śniadanie za darmo i spożywają je w osobnym pokoju. Zostać dyżurną to wielki honor, obierane one są na cały rok.

Uczennice robią wrażenie bardzo kulturalne. W szkole czystość wzorowa.

Szkoła robi wrażenie ośrodka twórczej roboty — niema tu ustalonych kanonów. Mówi się chętnie o trudnościach, jakie wciąż

jeszcze nastręcza praca, szuka się sposobów ich rozwiązania, próbuje się, choć bardzo ostrożnie, nowych dróg.

Obraz pracy systemem daltońskim w Anglji nie byłby zupełny, gdybyśmy pominęli próby, robione z dziećmi najmłodszemi. I tutaj spotykamy całą rozmaitość poczynań, począwszy od pracy indywidualnej do zaczątków wyraźnie daltońskich. W całej pracy z małemi dziećmi uwidocznia się w Anglji ogromny wpływ teorji pedagogicznych Marji Montessori, na której zresztą wzorowała się do pewnego stopnia i Helena Parkhurst.

W innych krajach, np. w Belgji i u nas, z koncepcyj pedagogicznych Montessori przyjęła się przedewszystkiem jej teorja kształcenia zmysłów wraz z całym potrzebnym do tego materjałem dydaktycznym. W Anglji, gdzie tradycja ustaliła bardzo wczesne zaczynanie nauki czytania i pisania, przyjęły się prawie że jedynie jej teorje, dotyczące nauki czytania, pisania i rachunków. Podstawowa idea pedagogiki Montessori, idea samorozwoju przy pomocy odpowiednio ustopniowanego materjału dydaktycznego, odpowiadała niezmiernie indywidualizmowi angielskiemu. Próby podobne były robione w Anglji już przed Montessori — prace Montessori ożywiły niezmiernie ruch w kierunku wypracowywania odpowiedniego materjału dydaktycznego, umożliwiającego dzieciom samodzielne nabywanie sztuki czytania, pisania i początkowych rachunków. Wśród pomocy naukowych angielskich pomoce do pracy indywidualnej zajmują bardzo poczesne miejsce. Mamy różne serje pomocy do nauki czytania i pisania, mamy również podobne do nauki rachunków. Każda z tych seryj składa się z szeregu stopni, których ścisłe przestrzeganie pozwala na samodzielną pracę dziecka przy bardzo niewielkiej pomocy nauczycielki. Istnieją także w handlu serje obrazków, które służą jako podstawa do ustopniowanych ćwiczeń językowych i stylowych, wskazanych przy każdym z nich. Oprócz tego materjału dydaktycznego, będącego w handlu, niektóre szkoły opracowują swój własny materjał dydaktyczny, dostosowany do potrzeb danego zakładu. Obrazek odgrywa w tych wszystkich pomocach pierwszorzędną rolę.

Przy ocenie angielskich metod nauczania małych dzieci nale-

żałoby pamiętać, że w Anglji zaczyna się naukę z dzieckiem 5-letniem, które nie jest jeszcze zdolne do pracy zbiorowej, obmyśla się zatem dla niego różnorodne materjały do pracy indywidualnej. Stosowanie w całej pełni angielskich metod w niższych klasach naszych szkół powszechnych nie wydaje mi się słuszne. Jak to udowadnia w swych pracach Piaget, dziecko powyżej lat 7-miu zaczyna dążyć do współpracy z innemi dziećmi, należy mu więc w szkole tę współpracę ułatwić, pomóc mu przejść od myślenia egocentrycznego do myślenia uspołecznionego. Przytem małe dziecko powinno w szkole nietylko uczyć się, ale i żyć. Nauka musi być czemś, co jest potrzebne dla życia dziecka, w czem urzeczywistnia ono samego siebie, zaspokaja swoje potrzeby, daje ujście swoim dążnościom i zainteresowaniom. Tymczasem naukę początkową, prowadzoną prawie wyłącznie metodą pracy samodzielnej, cechuje oderwanie od życia dziecka; jest ono zbliżone do nauki podręcznikowej, która sama sobie staje się celem, zamiast być dla dziecka narzędziem coraz lepszych przystosowań do potrzeb i wymagań życia. Umiarkowane stosowanie pracy indywidualnej może być niewątpliwie niezmiernie dodatnim czynnikiem w rozwoju dziecka, zaprawiając je do samodzielności i radzenia sobie. W szkole jednoklasowej może przyczynić się do rozwiązania bardzo wielu trudności.

Dlaczego system daltoński przyjął się u nas w Polsce w tak szerokiej mierze, jak żadna inna z nowych metod? Myślę, że przedewszystkiem poprostu dlatego, że pozornie nie zahacza zupełnie o program, że pozornie jest zmianą jedynie organizacji pracy. P o z o r n i e, — bo praca systemem daltońskim, o ile nie ma być oparta na podręczniku jedynie a ma wprowadzać pierwiastki istotnie pracy samodzielnej przy przeładowanych programach, sprawia olbrzymie trudności i powoduje przeciążenie uczniów większe, niż praca systemem tradycyjnym.

Drugą cechą, która systemowi daltońskiemu zapewnia powodzenie, jest jego elastyczność i to jest wartość jego istotna — rzeczywiście nadaje się on do wszelkich zmian i jest podatny na wszelkie przystosowania do danych warunków i potrzeb. Ale należy twórczo się do niego ustosunkować. Właściwie system

daltoński ma być rodzajem samouctwa, tylko samouctwa kierowanego przez nauczyciela. Od samouctwa jednak takiego, jakie widzimy praktykowane w życiu, bardzo się różni. Samouk wybiera sobie dziedzinę wiedzy, nad którą pragnie pracować, która z takich lub innych przyczyn jest dla niego interesująca. Uczeń w systemie daltońskim ma materjał wyznaczony, jego zainteresowania mogą być uwzględnione w niewielkim zakresie, właściwie dopiero wtedy, gdy skończy pracę obowiązkową, zakreśloną mu przez program. Prawda, że wiedzy nie przyswaja kawałkami, lecz ma zazwyczaj całość zagadnienia do przerobienia i to jest plus duży; ale w stawianiu tego zagadnienia nie bierze udziału, nie realizuje przez nie swych pragnień i dążeń, nie wyraża swojej indywidualności. I to jest poważny brak systemu daltońskiego, jako próby reformy nauczania. A drugi brak to, że, wbrew twierdzeniu licznych daltonistów, system daltoński daje zbyt małe pole do rozwijania uczuć społecznych. W systemie daltońskim każdy pracuje na swój rachunek, najczęściej bez myśli o innych. Człowiek istotnie, szczególniej tworząc (oczywiście mówię tu o twórczości w skromnym zakresie), pracuje sam i w skupieniu, ale radość, którą czerpie z tej pracy, potęguje zwykle niejasne, może nawet często nieświadome, ale żywe poczucie, że pracą swoją podzieli się z innymi. Praca ucznia pozostaje najczęściej znana tylko jemu samemu i nauczycielowi, który niezawsze wysiłek ucznia należycie potrafi ocenić. Trzeba więc stworzyć takie sytuacje, które pozwoliłyby uczniowi podzielić się owocami swej pracy z innymi. System daltoński może dać dodatnie wyniki, ale u nas musi być przystosowany do psychiki polskiej i do warunków polskiego życia. *W. Dzierzbicka.*

Z działalności szkół.

SAMORZĄD UCZNIOWSKI[1]

„Szkoła musi nietylko uczyć, ale i wychowywać" — pod tem hasłem szkoła polska pracuje już od szeregu lat.

---

[1] Artykuł napisany dla „polskiego numeru" The New Era.

W czasach niewoli podstawą wychowawczą w szkole polskiej, o ile ona istniała, było rozbudzenie uczuć patrjotycznych, wzmocnienie poczucia narodowego, zaprawienie do walki z wynaradawiającemi tendencjami władz zaborczych. W tym kierunku jednolicie pracował dom rodzinny i szkoła.

Organizacje młodzieży, mające na celu bądź to pracę samokształceniową w celu poznania historji i dorobku kulturalnego narodu, bądź też wspólne przeciwstawienie się obcej władzy w szkole zaborczej, powstawały, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, samorzutnie i były niezwykle zwarte i mocne.

W dobie powojennej, w odrodzonej wolnej Ojczyźnie, w zmienionych warunkach życia, postulat wychowania w szkole nie przestał być aktualny, przeciwnie — znaczenie jego wzrosło.

Nowe formy życia potrzebują nowych ludzi; poprzednio młodzież nasza uczyła się, jak trzeba do odzyskania własnego państwa dążyć z największym wysiłkiem i poświęceniem interesów osobistych, a w razie potrzeby i życia, — obecnie musi się nauczyć bytu tego państwa bronić i do rozkwitu je prowadzić, we współzawodnictwie z państwami, których byt polityczny nie był przerwany. Duch czasów obecnych wymaga, by człowiek dzisiejszy był wychowany w myśl zasad demokratycznych, uświadomiony społecznie, przygotowany do pracy obywatelskiej.

Szkoła, jako zespół, jest tym terenem, na którym dziecko uczy się żyć w gromadzie, poznaje znaczenie praw i obowiązków, uczy się szanować przepisy, regulujące ład i porządek zbiorowego życia; — uczy się współżycia z ludźmi, może i powinno nauczyć się służby obywatelskiej.

Szkoła jest społeczeństwem; życie społeczne musi być zorganizowane, jeśli nie ma się stać anarchją; i oto, jako wynik potrzeb życia ostatniej doby, pojawia się na terenie młodego polskiego szkolnictwa potężna organizacja wychowawcza pod nazwą samorządu uczniowskiego.

Przeszczepiona do nas z Zachodu rozwija się w sposób zupełnie swoisty, przystosowany do naszych potrzeb życiowych i naszego charakteru narodowego; rozszerza się niezwykle szybko,

przenikając do szkół wszelkiego typu — powszechnych, średnich, zawodowych i seminarjów nauczycielskich.

Szybki rozwój świadczy najlepiej, jak bardzo instytucja ta odpowiada istotnym potrzebom życia szkolnego.

Na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu przedstawiony był dział metod pracy wychowawczej; w związku z tem szkoły nadesłały obfity materjał w eksponatach i sprawozdaniach. Opierając się na tej podstawie, możemy wysnuć pewne uogólnienia, dotyczące powstania, zakresu działania, metod pracy i systemu organizacyjnego samorządu uczniowskiego na terenie szkół całej Rzeczypospolitej Polskiej.

Powstawanie samorządu uczniowskiego w różnych szkołach różnie się dokonywa — czasem wyłania się odrazu jako szersza organizacja, ujmująca w określone łożysko bujny nurt życia szkolnego; częściej rozwija się z jakiejś mniejszej jednostki organizacyjnej, która stopniowo rozszerza zakres swego działania. W wielu wypadkach (zwłaszcza w seminarjach nauczycielskich) zaczątkiem samorządu bywał sklepik-spółdzielnia uczniowska, przy którym zaczynały zczasem powstawać różne kółka: społeczne, samokształceniowe, sportowe i t. p., aż w końcu wszystkie te instytucje łączyły się w jedną całość pod nazwą samorządu uczniowskiego.

Jak to bywa w rzeczywistości, zilustruje najlepiej schemat, wykazujący stopniowy rozwój życia organizacyjnego w jednej ze szkół powszechnych w Warszawie:

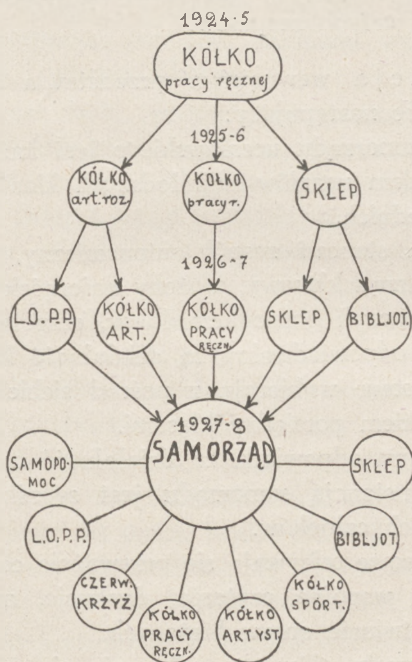
W 1924/25 r. powstaje w szkole kółko pracy ręcznej.

W 1925/26 r. — kółko pracy ręcznej, nie przerywając swej działalności, organizuje sklepik spółdzielczy i kółko artystyczno-rozrywkowe.

W 1926/27 r. powstaje bibljoteka prowadzona przez dzieci i kółko Ligi Obrony Powietrznej Państwa (L. O. P. P.).

W 1927/28 r. wszystkie te instytucje łączą się razem pod nazwą samorządu uczniowskiego, który obejmuje: 1) samopomoc uczniowską, 2) kółko pracy ręcznej, 3) kółko artystyczno-rozrywkowe, 4) kółko sportowe, 5) Czerwony Krzyż, 6) L. O. P. P., 7) bibljotekę, 8) sklepik.

Jak widzimy z przytoczonego schematu, praca samorządowa zatacza coraz szersze kręgi, w miarę tego jak rozwija się życie umysłowe i intelektualne młodzieży. Im wyższy poziom, głębsze uświadomienie społeczne, więcej potrzeb kulturalnych, tem szerszy zakres działalności; dlatego też zapewne najpiękniej się roz-



wija i najciekawsze daje wyniki praca samorządów uczniowskich w seminarjach nauczycielskich, gdzie gromadzi się młodzież bardziej wyrobiona życiowo, niż w szkołach powszechnych lub średnich.

C e l e m samorządu uczniowskiego z reguły jest:

1. zjednoczenie wszystkich uczniów danej szkoły w zwarte i karne społeczeństwo,

2. wyrobienie w dzieciach szlachetnie pojętej solidarności i koleżeństwa,

3. wytworzenie zbiorowej, zdrowej opinji i podniesienie poziomu etycznego młodzieży,

4. wyrobienie poczucia odpowiedzialności nietylko za siebie, ale za cały ogół koleżeński, to jest za honor szkoły,

5. rozwijanie inicjatywy oraz zdolności twórczych poszczególnych jednostek i całych zespołów.

Organizacja wewnętrzna przedstawia się w ogólnych zarysach w sposób następujący:

Członkiem samorządu uczniowskiego jest każdy uczeń danej szkoły, z wyjątkiem uczniów najmłodszych klas w szkołach powszechnych i średnich.

Każda klasa stanowi zespół autonomiczny, który z pośród siebie wybiera zarząd klasowy, złożony najczęściej z trzech osób: przewodniczącego czyli gospodarza klasy, sekretarza i skarbnika.

Zarząd jest odpowiedzialny za działalność klasy.

Zarządy klasowe wybierają z pośród siebie zarząd główny, który jest łącznikiem pomiędzy klasami.

Zarząd główny odpowiada za działalność całego samorządu.

Najwyższą instancją samorządu jest sejmik, to jest walne zebranie wszystkich członków.

Zebrania klasowe odbywają się przeważnie co tydzień — treścią ich bywają wspólne czytania, dyskusje, ankiety, wreszcie omawianie i załatwianie spraw bieżących.

Zebrania zarządu głównego odbywają się rzadziej, przeciętnie raz na miesiąc; zebrania walne — kilka razy w ciągu roku.

Zakres pracy. Praca samorządu polega z jednej strony na kształceniu charakteru oraz wyrabianiu pewnych trwałych i mocnych zasad etycznych; z drugiej — na wyrabianiu społecznem i zaprawianiu do wspólnej zorganizowanej, celowej pracy.

Działy pracy samorządu obejmują wszystkie te instytucje, które mają na celu regulowanie, ulepszanie i uprzyjemnianie życia gromadnego, a więc należą do nich:

1. Samopomoc wzajemna:

a) materjalna (dożywianie, ubranie, leczenie, kasy pożyczkowe);[1]

b) naukowa (wzajemna pomoc w nauce);

c) moralna (otoczenie specjalną opieką kolegów, zasługujących na nagany).

2. Sąd koleżeński — mający na celu wyświetlanie i załatwianie nieporozumień pomiędzy uczniami wzajemnie oraz pomiędzy uczniami i władzą szkolną[2].

3. Sklep uczniowski, prowadzony według zasad spółdzielczości, zaopatruje młodzież w artykuły pierwszej potrzeby; dzieci samodzielnie robią zakupy w hurtowniach, przeprowadzają kalkulacje, prowadzą sklep i księgi rachunkowe. Dzięki tak bezpośredniemu zetknięciu z życiem praktycznem, nabierają gruntownego pojęcia o wielkiem znaczeniu idei spółdzielczości.

Obok sklepu w wielu szkołach istnieją własne warsztaty wytwórcze; dochód uzyskany z pracy młodzieży obracany bywa na jej potrzeby, najczęściej na cele kulturalno-rozrywkowe, np. wycieczki, zakupy przyrządów do gier i t. p.

4. Pisma i kroniki szkolne odzwierciadlają życie młodzieży; na łamach swej prasy młodzież może omawiać zagadnienia żywiej ją obchodzące; może też puścić wodze fantazji i umieszczać próbki talentu; a przedewszystkiem może się wypowiedzieć, czego w niektórych okresach życia tak bardzo potrzebuje.

5. Bibljoteki i czytelnie w bardzo wielu wypadkach prowadzone są przez dzieci pod kierunkiem nauczycieli; jest to jeden z działów pracy najwięcej przez dzieci lubianych.

6. Komisje gospodarczo-porządkowe mają na celu utrzyma-

---

[1] Samorząd działa tu częstokroć w ścisłym kontakcie z kołami opieki rodzicielskiej.

[2] Sąd koleżeński, jako instytucja stała, w bardzo wielu szkołach nie istnieje, co jednak nie wpływa obniżająco na sprawność działania samorządu.

nie ładu i czystości; dbają o estetyczne urządzenie sal szkolnych; roztaczają opiekę nad inwentarzem szkolnym.

7. Komisje higjeniczno-sportowe dbają o higjenę osobistą i zbiorową; organizują konkursy sportowe i t. p.

8. Komisje artystyczno-rozrywkowe — organizują przedstawienia, zabawy, wycieczki i t. p.

Wreszcie samorząd organizuje koła samokształceniowe, koła pracy społecznej pozaszkolnej, np. Czerwonego Krzyża, Ligi Morskiej, Ligi Obrony Powietrznej Państwa, Opieki nad bezdomnemi dziećmi, nad inwalidami wojennymi i t. p.

Jedne z instytucyj samorządu działają stale (sklep, samopomoc, komisje gospodarczo-porządkowe), inne sporadycznie (komisje rozrywkowe, dochodów niestałych i t. p.).

Różnorodność prac samorządu jest duża, zakres działania może być więcej lub mniej rozległy, zależnie od inicjatywy i aktywności młodzieży.

Podstawową zasadą organizacji samorządu jest, aby cała działalność oparła się na samodzielnej pracy młodzieży.

Samorząd dąży do skoncentrowania sił w celu lepszej i wydatniejszej pracy; winien nauczyć swych członków, aby umieli dostrzegać potrzeby i braki w najbliższem środowisku i aby własnemi siłami starali się na nie zaradzić; aby pracowali w poczuciu istotnej potrzeby, a nie dla rozgłosu i próżnej sławy. Czynny udział w pracy obowiązuje każdego z członków, to jest każdego ucznia danej szkoły.

Do wychowawców należy czuwanie, aby podział pracy był możliwie równomierny, aby nie przeciążała ona jednostek czynniejszych i bardziej ofiarnych; osobniki bierne, nieśmiałe, leniwe trzeba pociągać, podniecając ich ambicję i wskazując tereny pracy, na których najlepiej potrafią zużytkować swe siły.

Od wychowawcy system ten wymaga zdwojonej, niezmiernie czujnej i troskliwej pracy; usuwając siebie na drugi plan, musi on jednak otoczyć młodą organizację opieką dyskretną, lecz energiczną; musi kierować zapał i pracę na właściwe tory, czuwać nad jej wykonaniem; pilnie baczyć na swych wychowanków —

hamować jednych, zagrzewać drugich, w porę zapobiegać niepożądanym konfliktom.

Musi być dobrym psychologiem i umiejętnym organizatorem; a przedewszystkiem musi rozumieć i szczerze kochać młodzież.

M. Majkowska.

Z działalności szkół.

SZKOŁY-UZDROWISKA [1]

Na wiosnę 1924 r., a więc przed sześciu laty, jako delegat Polski, wraz z 11 przedstawicielami innych państw europejskich, badałem urządzenia higjeniczno - szkolne na Zachodzie Europy, zwłaszcza w Anglji, Belgji i Holandji. Byłem wówczas zdumiony mnogością urządzeń, mających na celu walkę z gruźlicą w szkole [2]. O szeroko rozgałęzionej na Zachodzie instytucji kolonij i półkolonij letnich mówić nie będę. Pragnę natomiast podkreślić, co w tych państwach się robi, ażeby dziatwa szkolna, osłabiona po przebytych chorobach lub dziedzicznie skłonna do gruźlicy, mogła przez cały rok przebywać w najlepszych warunkach higjenicznych, a jednocześnie rozwijać się umysłowo przez mniej lub więcej systematyczną naukę. Otóż akcja w kierunku wyprowadzenia dzieci z dusznych sal szkolnych na wolne powietrze i stworzenia warunków do nauki szkolnej poza miastem odbywa się tam w sposób żywy, celowy i umiejętny. Na wybrzeżach morskich tych krajów, w podmiejskich zalesionych okolicach uprzemysłowionych miast Zachodu oglądałem liczne szkoły-uzdrowiska, zakłady naukowo-wychowawcze o typie sanatoryjnym, szkoły i klasy na otwartem powietrzu.

Np. w Clemskerke, w Knocke, w Calmpthout i innych miejscowościach wybrzeża belgijskiego i holenderskiego widziałem nieraz wprost zbytkownie urządzone szkoły-uzdrowiska, w których

---

[1] Odczyt, wygłoszony przez radjo warszawskie dnia 15 lutego 1930 r.

[2] Patrz moją pracę p. t. Higjena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie. Odbitka z Medycyny Doświadczalnej i Społecznej, Tom VI, 1926, zeszyt 1, 2.

higjena, estetyka i pedagogika podały sobie ręce, by uczynić dzieciom pobyt paromiesięczny w tych szkołach-uzdrowiskach jak najprzyjemniejszym: lekcje, o ile tylko można, odbywają się na wolnem powietrzu, zajęcia przedewszystkiem praktyczne, praca w ogrodzie lub na fermie, badania meteorologiczne, kolekcjonowanie roślin i zwierząt dla muzeum szkolnego, a w chwilach wolnych rozrywki, koncerty z głośników radjowych, przenoszących muzykę ze stolic europejskich. Rzecz oczywista, że dzieci pozostają pod troskliwą opieką lekarską (a więc lekarza, odwiedzającego zakład parę razy w tygodniu, oraz stałej wykwalifikowanej pielęgniarki), podlegają szczegółowym badaniom: na kartach zdrowia notuje się starannie w wykresach przyrost lub ubytek na wadze, wszelkie uchylenia od norm w odżywianiu, przyrost pojemności płuc i t. p.

Albo w takiem Alton, miejscowości znajdującej się na południu Anglji, na połowie drogi między Londynem a Southampton, zwiedzałem ładnie urządzoną szkołę-uzdrowisko dla dzieci, dotkniętych gruźlicą kości. Uzdrowisko to ufundowane zostało przed 20-tu laty przez lorda-majora m. Londynu, przeznaczone na 260 dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Mieści się ono w pawilonach-barakach, pozostałych po inwalidach z wojny południowo-afrykańskiej. Dzieci tam niemal stale przebywają na otwartem powietrzu. Jak wiadomo, dziecko z gruźlicą kości, obciążone aparatami lub gorsetem, musi nieraz miesiącami a nawet i latami leżeć w łóżku. Bardzo często mały pacjent całkiem przychodzi do zdrowia i odzyskuje, jeśli nie całkowitą, to prawie zupełną zdolność do pracy. Otóż, ażeby w ciągu tych paru lat przymusowego leżenia dzieci takie mogły się kształcić, urządzono dla nich w uzdrowisku szkołę. Dwanaście nauczycielek pod kierunkiem przełożonej zajętych jest nauką tych dzieci, naturalnie podług specjalnego programu. Dzieci te, leżąc, czytają, piszą, rysują, uczą się rachunków, śpiewają, wykonują różne robótki i t. p. Podobny zakład zwiedzałem w górach Kumberlandzkich na granicy Szkocji.

A już liczne są w tych krajach szkoły i klasy na otwartem powietrzu (*open-air schools* — jak je nazywają w Anglji, *les écoles en plein-air* — jak je nazywają we Francji). Czy to na sze-

roko rozrzuconych przedmieściach Londynu, czy w lasach podmiejskich Brukseli, Antwerpji, Hagi — oglądałem liczne urządzenia szkolne dla dzieci, zagrożonych gruźlicą. Rząd, gminy, ofiarność publiczna zorganizowały tam stałe kolonje, a raczej półkolonje podmiejskie, do których, o ile klimat pozwoli, przez cały lub prawie cały rok wywozi się dzieci zrana, a przywozi stamtąd wieczorem. Dzieci mają tam zorganizowaną naukę o programie skróconym, lekcje, o ile pogoda pozwala, na otwartem powietrzu, dużo gimnastyki z ćwiczeniami oddechowemi, dużo zabaw i gier na wolnem powietrzu, pracę w ogrodzie i t. p. Dwa lub trzy razy dziennie dziatwa dostaje jeść; wykresy wykazują zwykle znaczny przybytek na wadze.

Mówiliśmy o tem, cośmy widzieli u naszych dalszych sąsiadów z Zachodu. A co w tym kierunku robią nasi najbliżsi sąsiedzi — Niemcy? W tych dniach oglądałem wydawnictwo powstałego w 1917 r. związku pod nazwą „Landaufenthalt für Stadtkinder" („Pobyt na wsi dla dzieci miejskich") [1]. W książce tej na kilkuset stronach podany jest szczegółowy wykaz wszystkich zakładów leczniczych i wypoczynkowych w całem państwie niemieckiem, z uwzględnieniem podziału ich stosownie do charakteru miejscowości (góry, wybrzeże morskie, lasy, jeziora, rzeki), środków leczniczych (kąpiele, światłolecznictwo, specjalna kuchnia) i środków wychowawczych oraz programu nauczania. W wykazie tym z 1925 r. znajdujemy opis blisko 2.000 (!) podobnych zakładów, utrzymywanych przez rząd, gminy, instytucje społeczne, stowarzyszenia zakonne i osoby prywatne. W 83 z tych zakładów dziatwa korzysta z systematycznej nauki, w innych nauka jest podawana niesystematycznie, dorywczo.

A teraz zapytujemy siebie, *jakie są u nas w Polsce potrzeby pod tym względem i co się dla ich zaspokojenia robi?*

Jeżeli stosunkowo zamożny Zachód uważa gruźlicę za klęskę

---

[1] Reichsverzeichniss der Kinder- Heil- Genesungs- und Erholungs-Anstalten, herausgegeben vom Verein „Landaufenthalt für Stadtkinder", Berlin 1925.

społeczną, z którą wszelkiemi siłami walczyć należy, to tem bardziej za taką klęskę uważać musimy ją u nas, w Polsce, gdzie rocznie umiera około 80.000 osób na gruźlicę, a blisko 700.000 choruje, gdzie od 10 lat trwa ciężki kryzys mieszkaniowy, a szerokie masy, zwłaszcza miejskie, nie mogą, a niekiedy nie umieją należycie się odżywiać. Gruźlica płuc, kości, gruczołów, skóry wśród dziatwy szkolnej, zwłaszcza szkół powszechnych, jak to wykazują statystyki lekarzy szkolnych, jest zjawiskiem, niestety, nader częstem i walkę z nią winniśmy toczyć na wielu frontach. Dążyć więc należy do poprawy warunków zdrowotnych budynków szkolnych, do poprawy warunków mieszkaniowych, do lepszego odżywiania dziatwy w domu i dożywiania jej w szkole. Na jeden z ważnych odcinków tej walki wysuwa się sprawa kolonij i półkolonij letnich oraz sprawa szkół-uzdrowisk.

Z zadowoleniem stwierdzić należy, że sprawa kolonij i półkolonij letnich dla dziatwy w wieku szkoły powszechnej rozwija się u nas dość pomyślnie. Daleko nam wprawdzie jeszcze do tego, by każde dziecko miejskie mogło spędzić lato na wsi, a jednak liczba takich dzieci wciąż rośnie. Gdy bowiem w 1923 r. wysłano w całej Polsce zaledwie 17.000 (w okrągłych cyfrach) dzieci w wieku szkoły powszechnej na wieś, kolonje lecznicze, wypoczynkowe i kolonje letnie, to już w 1926 r. wysłano ich 37.000, a w 1928 r. — 85.000. Liczba dzieci w 1929 r., korzystających również i z półkolonij, wyniosła około 124.000.

Gorzej natomiast przedstawia się sprawa kolonij nieustających, szkół i klas na otwartem powietrzu, szkół-uzdrowisk.

Mówiąc o szkołach-uzdrowiskach, należy rozróżniać dwa typy tych szkół: jeden o poziomie szkoły średniej, drugi o poziomie szkoły powszechnej. Potrzeba obu tych typów oraz możność realizowania ich są różne, tak ze względu na inny stopień organizacyjny tych szkół, jak i na różną w nich liczbę dzieci. Szkoły średnie liczą bowiem około ¼ miljona młodzieży, szkoły powszechne — około 3½ miljona dziatwy szkolnej.

Odczucie potrzeby organizowania szkół średnich na wsi istniało u nas oddawna. Usunięcie młodzieży szkolnej od ujem-

nych wpływów wielkomiejskich, wytworzenie dla niej zdrowej atmosfery moralnej i fizycznej wśród warunków wiejskich — już oddawna było dążeniem wychowawców. Zwłaszcza różne zakony od szeregu lat organizowały szkoły o typie gimnazjalnym wraz z internatami na wsi. Dość wymienić gimnazja: OO. Jezuitów w Chyrowie pod Samborem, SS. Sercanek w Zbylitowskiej Górze pod Tarnowem, OO. Pijarów w Rakowicach pod Krakowem, SS. Niepokalanek w Szymanowie pod Warszawą, OO. Marjanów na Bielanach pod Warszawą, SS. Benedyktynek w Staniątkach pod Niepołomicami i t. p. Prawie przed 30 laty ks. Jan Gralewski, zasłużony pedagog i działacz oświatowy, zwiedziwszy zagranicą szkoły o nowych kierunkach wychowawczych, między innemi zakład dr. Cecila Reddie'go w Abbotsholme w Anglji, założył szkołę podobną w Szymanowie pod Sochaczewem (przeniesioną później do Starej Wsi pod Celestynowem), a nieco później dwie filje jej w Małopolsce: w Prokocimiu pod Krakowem i w Surochowie pod Jarosławiem. Wojna istnienie tych szkół przerwała. Niestety, szkoły te, jak i wyżej wymienione, były i są dostępne tylko dla sfer zamożnych, ze względu na wysokie koszty opłat. Jednak, jeśli tylko rodziców stać na ten wysiłek finansowy, a zachodzi obawa, że ich dziecko wątłe, skłonne do chorób płucnych, mogłoby w mieście ponieść szwank na zdrowiu fizycznem, a i ze względów wychowawczych wymaga specjalnej opieki, chętnie oddają je do szkół, położonych na wsi.

Wspomnieć też należy o prywatnych zakładach naukowo-wychowawczych dla dziatwy wątłej, zagrożonej gruźlicą, jakie dla sfer zamożniejszych dla niewielkich kompletów zorganizowano w prywatnych willach w Rabce, w Otwocku, w Konstancinie pod Warszawą, oraz o społecznem gimnazjum sanatoryjnem, mieszczącem się w dwóch willach („Szarotka") w Zakopanem.

Właściwego jednak gimnazjum sanatoryjnego, posiadającego nowoczesne urządzenia higjeniczne i techniczne i przeznaczonego wyłącznie dla młodzieży obarczonej gruźlicą lub wskutek przebycia wycieńczających chorób zagrożonej tem cierpieniem, gimnazjum, w rodzaju np. istniejącego od lat pięćdziesięciu *Schulsanatorium Fridericianum* w Davos, Polska do tej pory nie posiada wcale.

Istnieje Towarzystwo gimnazjów sanatoryjnych, na czele którego stoi dr. Stanisław Turowski, dyrektor państwowego gimnazjum w Zakopanem, niezmordowany rzecznik idei tego rodzaju szkół, o czem świeżo pisał w swem sprawozdaniu gimnazjalnem za rok ostatni [1]. Na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w dziale wychowania fizycznego i higjeny szkolnej oglądaliśmy wystawiony przez toż Towarzystwo model takiego gimnazjum, odczytywaliśmy przerażające cyfry, mówiące o tem, ile ofiar wśród kwiatu młodzieży ta klęska pochłania, ile przedwcześnie ginie takich jednostek, z których, być może, mielibyśmy w przyszłości Szopenów, Grottgerów, Słowackich!

Polska musi posiadać dla młodzieży, zagrożonej gruźlicą, kilka gimnazjów sanatoryjnych: jedno w górach, w klimacie ze spotęgowanem naświetlaniem słonecznem (do czego dąży Towarzystwo gimnazjów sanatoryjnych, mając niepłonną nadzieję zdobycia środków na budowę takiego gimnazjum gdzieś w okolicach Zakopanego), drugie — w lesistych okolicach nizinnych lub podgórskich (władze szkolne mają na uwadze przekształcenie na gimnazjum sanatoryjne świeżo zbudowanego państwowego gimnazjum w Tomaszowie Lubelskim, położonego na skraju bardzo rozległych lasów), wreszcie trzecie — na wybrzeżu morskiem.

Z idei gimnazjów sanatoryjnych i szkół o nowych kierunkach wychowawczych, jako ich częściowa namiastka, zrodziła się idea osiedli szkolnych [2], którą w Polsce w ostatnich latach wprowadziło w życie kilka gimnazjów warszawskich. Mam tu na myśli wywożenie przez cały rok kolejno poszczególnych klas na kilka dni lub na jeden do dwóch tygodni i przechodzenie z młodzieżą nauki w warunkach wiejskich. Na ten czas program nauki ulega pewnej modyfikacji i wprowadza się doń przede-

---

[1] Dr. St. Turowski, Idea gimnazjów sanatoryjnych. Artykuł w Sprawozdaniu gimnazjum państwowego w Zakopanem za rok szkolny 1928/29. Zakopane 1929.

[2] Patrz w tej sprawie artykuł prof. B. Nawroczyńskiego p. t. Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich, w Ruchu Pedagogicznym, 1927, Nr. 2, str. 33—41.

wszystkiem te przedmioty, które wymagają obcowania z naturą i sprzyjają wyrobieniu sprawności fizycznej. Takie wzorowe osiedle szkolne zwiedzałem niedawno w Mieni pod Mrozami, w powiecie Mińsko-Mazowieckim, w odległości półtorej godziny jazdy koleją od Warszawy. Zorganizował je dla swych uczniów dyrektor I. warszawskiego gimnazjum miejskiego im. generała Sowińskiego na Woli dr. E. Łoziński. W skromniejszym zakresie podobne osiedla szkolne zorganizowały gimnazja: pp. Popielewskiej i Roszkowskiej, Gepnerówny, gimnazjum im. Reya, gimnazjum im. Zamoyskiego.

Przedewszystkiem jednak winno nas interesować, co w tym kierunku zrobiono dla wielkiej, bo zgórą 3½ miljona liczącej rzeszy dzieci szkół powszechnych naszych wsi, miast i miasteczek, a zwłaszcza tych ostatnich, wśród których co najmniej 2% dotkniętych jest gruźlicą czynną, wymagającą leczenia w szpitalach i w sanatorjach, około 6 do 8% jest poważnie zagrożonych gruźlicą i wymaga leczenia i nauki w szkołach-uzdrowiskach, a do 40% z powiększonemi gruczołami chłonnemi, ze względu na pewną skłonność do chorób płucnych, wymaga, o ile można, lekcyj na wolnem powietrzu, forsownego odżywiania, pobytu na kolonjach i t. p. [1]

Otóż, niestety, musimy z przykrością stwierdzić, że to, co się dla tych celów robi, to kropla w morzu istniejących potrzeb.

O dokonanych jednak wysiłkach, dla zachęcenia innych osób do podjęcia usiłowań w tym kierunku, wspomnieć należy.

Najpierw zaznaczę, że dziatwa szkolna, dotknięta gruźlicą, a zwłaszcza gruźlicą płuc czynną, podlega oczywiście bezwzględnemu usunięciu ze szkoły. Istnieje dla nich kilka sanatorjów: w Otwocku pod Warszawą, w Smukale pod Bydgoszczą, w Małorytem pod Brześciem nad Bugiem, w Łagiewnikach pod Łodzią. Tam dziatwa i młodzież szkolna, odosobniona od dziatwy zdrowej, nie uczy się, lecz tylko się leczy. To są sanatorja dziecięce.

---

[1] Patrz moją pracę: Zdrowie dziatwy szkół powszechnych w Polsce. Warszawa 1929.

Co się zaś tyczy sanatorjów-szkół, to najpierw wymienić należy dwa sanatorja-szkoły dla dzieci szkół powszechnych z gruźlicą kostną, stawową i gruczołową, a mianowicie: jedno w Zakopanem na Bystrem i drugie w Busku Kieleckim. Pierwsze, powstałe pod egidą Kuratorjum Uniwersytetu Jagiellońskiego z wielce zasłużonym w tym kierunku profesorem dr. E. Godlewskim na czele, posiada piękny gmach sanatoryjny na 120 łóżek dziecięcych. Ponieważ kuracja trwać musi szereg miesięcy, do kilku lat, większość dzieci pobiera naukę w różnym zakresie. Godnem uwagi jest uzdrowisko-szkoła w Busku Kieleckim na tak zwanej Górce. Uzdrowisko to powstało dzięki niezmordowanej energji dr. Szymona Starkiewicza. Istotnie, jak słusznie o dr. Starkiewiczu piszą, osiągnął on tym czynem „rekord woli". Stworzył swemi usilnemi zabiegami, niemal z niczego, w ciągu 10 lat wspaniałe uzdrowisko na 200 łóżek, pod opieką 5 lekarzy i 22 pielęgniarek. W planie organizacyjnym tego uzdrowiska, wiedziony intuicją rozumnego lekarza, sporo miejsca chce poświęcać sprawom naukowo-wychowawczym. „Trzeba — pisze dr. Starkiewicz w swojem sprawozdaniu [1] — stworzyć dziecku, miesiącami leżącemu bezczynnie, bez ruchu, warunki normalnego rozwoju umysłu i serca. Niedość bowiem dać mu to, co mu dziś dajemy, bo ani radjo, jakiego słucha codziennie, ani kino dziecięce, które od czasu do czasu podziwia, ani robótki dziecięce, czy inne rozrywki nie ustrzegą dziecka przed nudą, hipochondrją, sobkostwem". Dr. Starkiewicz żąda nauki indywidualnej, opartej na współczesnych zasadach pedagogiki, żąda dla swych pacjentów umiejętnego kierownictwa wychowaczego; wtedy bowiem, jak słusznie utrzymuje, i stan ich fizyczny będzie się szybciej poprawiał. Realizacji tych planów i zamierzeń dr. Starkiewicz z zapałem się poświęcił, a nie wątpimy, że wkrótce osiągnie pożądane wyniki.

Szkół leśnych, w którychby się odbywała nauka przez cały rok lub przez szereg miesięcy, mamy niewiele. Sekcja Higjeny Szkolnej przy Wydziale Oświaty i Kultury Magistratu

---

[1] Patrz: Kolonja lecznicza im. rektora Józefa Brudzińskiego. Odbitka z Warszawskiego Czasopisma Lekarskiego, grudzień, 1928.

m. st. Warszawy, dzięki pomocy Ligi szkolnej przeciwgruźliczej, zorganizowała w lasach w bliskości stolicy dla dziatwy zagrożonej gruźlicą dwie takie szkoły-uzdrowiska: w Skolimowie, czynne od 1925 r., dla 36 dziewcząt i w Miłośnie, czynne od 1927 r., dla 36 chłopców. Dziatwa, zakwalifikowana do tych szkół przez lekarzy szkolnych, przebywa tam od paru tygodni do paru miesięcy; forsownie się odżywia, weranduje i uczy się. Poziom nauki odpowiada programowi w drugim i trzecim roku nauczania w szkole powszechnej.

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w Krakowie zorganizowało w 1928 r. w Kobiernikach pod Kętami dla 50 dzieci w wieku szkolnym kolonję zimową, wykorzystując na ten cel budynek kolonij letnich. Warto przytoczyć ustęp z interesującego sprawozdania, które brzmi, jak następuje: „Podjęliśmy pierwszą próbę kolonji zimowej i musieliśmy zwalczyć wiele uprzedzeń: rodzicom trudno było zdecydować się na nieznany eksperyment, grożący dzieciom — ich zdaniem — przeziębieniem, odmrożeniem, zaniedbaniem w naukach. Eksperyment udał się w zupełności, dzieci zyskały wiele pod względem fizycznym i moralnym, poczyniły należyte postępy w nauce“ [1]. W 1929 r. zgłaszających się i chętnych było jeszcze więcej.

Wielce zasłużone Towarzystwo do spraw kolonij letnich „Stella“ w Poznaniu organizuje od szeregu lat kolonję nieustającą dla 50 dzieci słabowitych w Kobylnicy pod Poznaniem, czynną przez cały rok, gdzie w stopniu niewielkim udziela się dzieciom nauki.

Miasto Toruń wiosną 1929 r. stworzyło rodzaj szkoły leśnej we wsi Piwnice, w odległości 8 kilometrów od Torunia, wysyłając tam w czasie od 17 maja do 25 czerwca 28 uczniów, zagrożonych gruźlicą, z 6-go i 7-go oddziału szkół powszechnych toruńskich.

Bodaj że najwięcej inicjatywy w tym kierunku wykazuje województwo śląskie. Tak np. zarząd miasta Królewska Huta po-

---

[1] Patrz: Opieka nad Dzieckiem, dwumiesięcznik, wrzesień — październik 1929, str. 219.

siada od 1926 r. stałą kolonję całoroczną w Orzeszu, do której wysyła na okres czterotygodniowy w porze zimowej 40, w porze letniej 60 dziatwy, zagrożonej gruźlicą, wycieńczonej. Dziatwa pobiera naukę w skromnym zakresie. Korzyść z pobytu na tej nieustającej kolonji, jakem się przekonał na miejscu, odnosi dziatwa dużą.

Gmina Lipiny zorganizowała w Czernej pod Krzeszowicami stałą roczną kolonję wraz ze szkołą dla dzieci szkolnych z Lipin. W tej szkole-uzdrowisku przeciętnie przebywa w okresie od 4 do 6 tygodni po 80 dzieci.

Gmina Nowy-Bytom zorganizowała dla dziatwy szkolnej Nowego-Bytomia kolonję w Rudnie, w której w czasie od 15 maja do późnej jesieni przebywa w grupach kolejnych, w ciągu 4 tygodni, po 100 dzieci szkolnych.

Jeśli teraz przejdziemy do projektów, mających szanse realizacji w niezbyt długim terminie, to wymienić należy następujące:

Zarząd miasta Katowic zakupił w Gorzycach w powiecie rybnickim zamek wraz z parkiem, w którym zostanie zorganizowana stała roczna kolonja dla 150 dzieci szkolnych, pozatem zamierza w lasach Panewnika wznieść szkołę powszechną leśną.

Nadto województwo śląskie przystępuje do budowy w Istebnej (na Śląsku Cieszyńskim) w górach, kosztem kilku miljonów złotych, uzdrowiska-szkoły dla dzieci, zagrożonych gruźlicą, z pawilonami dla dziatwy z gruźlicą czynną, zwłaszcza kostną, a w Jastrzębiu-Zdroju, znanym na Śląsku ze swych solanek, szkołę sanatoryjną na 400 dziatwy z całej Polski.

Komitet społeczny województwa kieleckiego przystąpił w roku ubiegłym do budowy szkoły-uzdrowiska na 300 miejsc dla dziatwy w wieku szkolnym, zagrożonej gruźlicą, w Rabsztynie pod Olkuszem.

Miasto Warszawa projektuje urządzić szkołę leśną dzienną w Komorowie pod Pruszkowem, odległym od stolicy o godzinę jazdy tramwajem elektrycznym.

Miasto Białystok, dzięki inicjatywie ławnika miejskiego, dyrektora Antonowicza, i poparciu prezesa rady miejskiej, zamierza

zorganizować szkołę dzienną na otwartem powietrzu w podmiejskich lasach.

Wilno projektuje wznieść szkołę leśną na Antokolu.

Województwo wołyńskie buduje uzdrowisko dla dzieci, zagrożonych gruźlicą, w Maniewiczach.

Z powyższego widać, że idea szkół-uzdrowisk, szkół i klas na otwartem powietrzu i u nas zaczyna przybierać kształty realne. Niestety, ciężkie warunki finansowe Państwa, które nie pozwalają zaspokoić ogromnych potrzeb budownictwa szkolnego w zakresie szkół normalnych, i tę akcję niezmiernie utrudniają. Niemniej jednak idea ta rośnie i coraz szerzej promieniuje.

Oprócz trudności finansowych, wchodzą tu również w grę t r u d n o ś c i   o r g a n i z a c y j n o - p r o g r a m o w e.

O ile chodzi o gimnazja sanatoryjne z internatem dla młodzieży, mającej w nich przebywać przez szereg lat, to pewien jednolity program da się łatwo opracować i przeprowadzić. Czyni to dyrektor dr. Turowski we wspomnianym wyżej artykule: lekcje krótkie po 40 minut, najwyżej 3 dziennie, dużo ćwiczeń cielesnych na wolnem powietrzu, zwłaszcza w okresie dnia o najsilniejszej insolacji, a więc od godziny 11-ej do 1-ej, obowiązkowe werandowanie, dużo snu. System nauczania w miarę możności daltoński. Można oczekiwać wyników nauki dobrych, zwłaszcza, że naogół młodzież, zagrożona gruźlicą, wykazuje uzdolnienie większe od przeciętnego.

Rzecz jest trudniejsza do osiągnięcia, gdy chodzi o dziatwę, przebywającą okresowo w szkołach-uzdrowiskach, albo, gdy chodzi o dziatwę, wywożoną za miasto do szkół i klas na otwartem powietrzu. Niezbędna tu jest selekcja, dobór dziatwy o możliwie zbliżonym poziomie, choć za podstawę kwalifikacji do wywożenia dziecka winien służyć oczywiście przedewszystkiem stan jego zdrowia.

Istnieją też projekty wysyłania za miasto w całych kompletach dziatwy tych szkół powszechnych miejskich, których warunki lokalne pod względem higjenicznym są najgorsze i najniekorzystniej odbić się mogą na zdrowiu dziatwy. Można jednak i należy z dziatwy, zagrożonej gruźlicą a wybranej z poszczególnych od-

działów, tworzyć komplety i w klasach na otwartem powietrzu urządzać dla nich lekcje.

Personel nauczycielski w takich szkołach winien opłacać Skarb Państwa, gdyż chodzi tu o szkolnictwo specjalne, do którego utrzymywania Państwo jest z mocy konstytucji obowiązane; świadczenia rzeczowe, koszty budynków ponieść winny samorządy, a przy organizowaniu internatów lub dożywiania w klasach podmiejskich winno przyjść z pomocą społeczeństwo.

Bądź co bądź organizatorzy szkolnictwa pamiętać winni, że pobyt dziatwy, zagrożonej gruźlicą, w izbach szkolnych niedostatecznie oświetlonych, w tych „ciemniach biologicznych", w klasach dusznych, w powietrzu zepsutem, przepełnionem parą wodną i wyziewami, nieuchronnie sprzyjać będzie wybuchowi tej choroby i że przeniesienie tych dzieci do szkół-uzdrowisk na wsi, do podmiejskich klas na otwartem powietrzu w wielu przypadkach uratować może od przedwczesnej choroby i śmierci niejeden organizm dziecięcy.

Budujmy więc dla zagrożonej gruźlicą dziatwy szkoły-uzdrowiska! Otwierajmy dla niej klasy na wolnem powietrzu!

Dr. med. Stanisław Kopczyński,
nacz. wizyt. higj. szk. w Min. W. R. i O. P.

Z PIŚMIENNICTWA

Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University 1928. Edited by *I. L. Kandel*, M. A., Ph. D. Prof. of Education and Associate, Intern. Institute, Teachers College, Columbia University. Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, New York City, 1929. Str. XIV + 464.

W 1923 r. utworzony został Instytut Międzynarodowy przy Teachers' College Columbia University. Zadaniem jego jest: 1) roztaczanie specjalnej opieki nad zagranicznymi słuchaczami Teachers' College, których liczba stale wzrasta; 2) przeprowadzanie badań dotyczących warunków i prądów wychowawczych w różnych krajach; 3) udostępnianie wyników powyższych badań zarówno słuchaczom zakładów kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, jak i tym wszystkim, którzy mogą wykorzystać zdobyte wiadomości dla celów popierania i udoskonalenia wychowania.

Na czele Instytutu Międzynarodowego stoją: Paul Monroe, Ph. D., dyrektor, George S. Counts, Ph. D., zastępca dyrektora, I. L. Kandel, Ph. D., Thomas Alexander, Ph. D., Lester M. Wilson, Ph. D. i Milton C. Del Manzo, Ph. D., członkowie zarządu.

Stosownie do punktów 2 i 3 swoich założeń, Instytut Międzynarodowy od 1924 roku przeprowadza ankiety i wydaje roczniki, zawierające dużo ciekawego i dobrze opracowanego materjału z zakresu oświaty i wychowania w różnych krajach.

Rocznik 1926 r. zawierał, między innemi, dłuższy rozdział, dotyczący stanu szkolnictwa w Polsce, pióra prof. Romana Dyboskiego (Uniwersytet Jagielloński) i p. K. Zbierskiego, radcy Ministerstwa W. R. i O. P.[1]

Obecnie Wydział Sprawozdawczy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zajmuje się gromadzeniem i opracowaniem najświeższych danych o szkolnictwie w Polsce celem przesłania ich komitetowi redakcyjnemu wymienionego rocznika.

Jako wstęp do rocznika 1928 roku ciekawy artykuł pomieszcza prof. I. L. Kandel, redaktor wydawnictwa, na temat: czynniki systemu wychowania narodowego.

---

[1] Artykuł ten opracowany został pod kierunkiem ówczesnego Wydziału Programowego Ministerstwa W. R. i O. P.

Przytaczamy poniżej streszczenie (względnie wyjątki) z tego artykułu:

Zbadanie systemów wychowawczych około 50 krajów, któremi zajmował się Rocznik, wykazuje, że chyba tylko w odosobnionych wypadkach pozostają one wolne od wpływów współczesnych prądów wychowawczych. Konflikt, zachodzący między nowemi prądami, a tradycyjną postawą w zakresie administracji szkolnictwa, jego organizacji, programów i metod, stanowi przeszkodę, która, obok względów finansowych, powstrzymuje nieco spodziewany w okresie odrodzenia powojennego postęp w tej dziedzinie.

Prócz wymienionego konfliktu, jako jednego z czynników hamujących, istnieje jeszcze inny czynnik, bardziej subtelny, lecz niemniej ważny dla kształtowania się spraw wychowawczych: składają się nań różnice w narodowem etos i narodowym charakterze. Autor nie chce twierdzić, że narodowe etos jest elementem stałym i niezmiennym, lub że charakterystyczne cechy rasowe są czemś trwałem i niezmiennem. Gdyby tak było, to zadanie wychowania byłoby względnie proste. Wiemy jednak, że wychowanie jest sprawą złożoną i subtelną, lecz cechy narodowe, pod których wpływem się ono znajduje, a na które chce oddziaływać, są faktem bardziej jeszcze złożonym i subtelnym.

Możnaby powiedzieć, m. in. na podstawie zebranych w Roczniku materjałów, że wspólna jest dzisiaj tendencja do demokratyzacji wychowania. Lecz zarówno stopień realizacji tej idei, jak i metody zmierzania do tego celu, wykazują w różnych krajach znaczne różnice. Warto się tedy zastanowić nad źródłami tych różnic. Jakież są czynniki, które składają się na ukształtowanie się narodowego systemu wychowania? Zagadnienie to jest ważne nietylko z punktu widzenia narodowego, lecz również z punktu widzenia rozwijających się obecnie zainteresowań wychowaniem międzynarodowem.

Nie można przenieść żywcem systemu wychowania jakiegoś kraju i narzucić go innemu narodowi. Uznajemy to za pewnik, lecz nie zdajemy sobie dokładnie sprawy, jakie są tego przyczyny. To nieuwzględnienie „ukrytych przyczyn zjawisk" było niejednokrotnie powodem poważnych błędów w stosowaniu np. pewnych systemów wychowania do nisko stojących w kulturze lub pierwotnych ludów, do mniejszości narodowych i t. p., bez należytego ich wypróbowania i przystosowania do danych warunków. Jednem z najbardziej twórczych założeń w wychowaniu nowoczesnem jest to, że wychowanie wtedy wydaje najlepsze owoce, kiedy popiera samorzutną działalność, uwzględnia wrodzone właściwości osobników wychowywanych i sprzyja ich swobodnemu rozwojowi. Znalazło to m. in. swój wyraz w przepisach konstytucyj, dotyczących praw mniejszości narodowych, w pozostawianiu swobody działania i inicjatywy czynnikom lokalnym (Anglja), w decentralizacji i regjonalizmie (Francja) — i wielu innych.

Ogromny wpływ na system wychowania danego kraju wywierają panujące teorje polityczne. Dowody tego widzimy w pruskim systemie w drugiej połowie XIX wieku, za przeciwieństwo którego można uznać system angielski, pozostający pod wpływem panującej wówczas doktryny politycznej, streszczającej się w zasadzie „laissez faire". W obecnej chwili na kształtowanie się systemów wychowania ogromny wpływ wywiera demokratyzm, któremu przeciwstawiają się jednak doktryny polityczne w rodzaju włoskiego faszyzmu lub rosyjskiego komunizmu.

Drugim czynnikiem, wymagającym uwzględnienia, jest filozofja społeczna. Rola rodziny w społeczeństwie, uwarstwienie społeczne, obszar i liczba skupień wiejskich i miejskich, stosunek pracy do kapitału, państwa do kościoła i t. p., są to wszystko czynniki, które wpływają stale na charakter systemów wychowania, i źródła zagadnień, które wychowawca musi przetrawić, aby zbudować sobie własną filozofję. Że każdy osobnik wystawiony jest na wpływy (choćby tylko pośrednie) środowiska politycznego i społecznego, jest faktem, niedość może ocenianym przez tych, którzy głoszą swobodę w wychowaniu. Z tem łączy się dalej kwestja znaczenia charakteru i indywidualności, która zaczyna coraz bardziej interesować wychowawców.

Poza wspomnianemi dwoma głównemi czynnikami istnieje szereg innych, warunkujących różnice narodowe, jak np.: warunki geograficzne i klimatyczne, kompleks tradycyj, język i literatura, muzyka i sztuka, religja i nauka, wspólność ideałów i trybu życia, miłość ojczyzny[1]. Wszystkie te czynniki zabarwiają odpowiednio systemy narodowe wychowania. Systemy te muszą się różnić od siebie i choć ogólne zagadnienia wychowawcze są wszędzie podobne, to jednak rozwiązania ich będą zawsze różne. Faktem jest, że narody są niejako pracowniami wychowawczemi i stacjami doświadczalnemi, i to czyni interesującemi badania porównawcze w dziedzinie wychowania.

Autor wylicza dalej niektóre z tych zagadnień, na które skierowuje się uwaga w najnowszym okresie pedagogiki, spodziewając się, że w następnych rocznikach ukażą się już odpowiedzi i rozwiązania narodowe tych problemów:

Jakie siły określają narodową filozofję wychowania? Jaki wpływ mają teorje polityczne narodu na wychowanie? Jaki jest stosunek wza-

---

[1] Kwestją czynników, wpływających na kształtowanie się charakteru narodowego zajmują się obszerniej np.:

W. Mc Dougall, Psychologja grupy. Przełożył i wstępem zaopatrzył dr. J. Chałasiński. Książnica - Atlas, 1930.

Ernest Barker, National character and the factors in its formation, London, 1927. — Sprawozdanie w Oświacie i Wychowaniu, R. I, 1929, zesz. 2, str. 181—188. (Przyp. red.).

jemny pomiędzy wychowaniem, a filozofją społeczną? Jakie są cele narodowego systemu wychowania? Kto winien kierować rozwojem wychowania? Jakie czynniki uważane są za sprzyjające wychowaniu? Jak należy zorganizować wychowanie elity? Jak określa się cele wychowania? Jakie są podstawy układania programów? Jakie są cele procesu wychowawczego? Jakie są metody nauczania? W jaki sposób rozwija się charakter i osobowość — w szkole i poza szkołą? Jaki jest sprawdzian skuteczności wychowania? Jakie warunki sprzyjałyby stałemu postępowi wychowania? Jaka jest rola nauczycieli w systemie narodowym wychowania? W jakiem położeniu znajduje się szkolnictwo prywatne? Jakie wpływy wychowawcze, poza działaniem szkoły, urabiają młodzież? Co należy rozumieć przez wychowanie obywatelskie i rozwijanie patrjotyzmu? Krótko — na czem polega system narodowy wychowania?

Autor wyraża w końcu przekonanie, że odpowiedzi na tego rodzaju pytania mogą nietylko dać materjał do krytycznej oceny różnych systemów narodowych wychowania, ale i do stworzenia pewnej filozofji wychowania, w której znajdą odpowiednie miejsce wszystkie czynniki, zasługujące na uwagę. Przynajmniej powstanie podstawa do ujmowania zagadnień wychowawczych ze stanowiska międzynarodowego, co okazuje się coraz bardziej cennem na innych polach działalności ludzkiej. Cechy narodowe pozostaną zawsze nieuchronnie, ale staną się wzbogaceniem ogólnego ruchu.

Rocznik ten, jak i wszystkie poprzednie, podzielony jest na dwie części. W pierwszej zawarte są artykuły, dotyczące rozwoju szkolnictwa w różnych krajach, a napisane przez przedstawicieli danych krajów. W omawianym roczniku znajdujemy takie artykuły o Anglji, Francji, Niemczech, Palestynie i Stanach Zjednoczonych. Część druga poświęcona jest pewnemu zagadnieniu bardziej szczegółowemu. W tym roczniku jest niem zagadnienie wykształcenia zawodowego. I znów to zagadnienie przedstawiane jest — przez autorów danych narodowości — na gruncie angielskim, francuskim, niemieckim i w Stanach Zjednoczonych. *Jan Hellman.*

Karl Reininger, Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wiener Lehrergruppenarbeit. — Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. H. 7. — Wien—Leipzig, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1929. Str. 84.

Nowa praca z cennego zbioru „Wiedeńskich prac z psychologji wychowawczej", wydawanych przez panią Ch. Bühler i V. Fadrusa, zasługuje na uwagę jako pierwsza systematyczna monografja socjologiczna poświęcona pierwszej klasie szkoły powszechnej.

Zachowanie się społeczne uczniów pierwszej klasy szkoły powszechnej stanowi bardzo ciekawy problem socjologiczny, ponieważ ze wstąpieniem do szkoły dzieci rozpoczynają wyraźnie nowy okres życia społecz-

nego. Większość z nich po raz pierwszy zostaje postawiona wobec tak wielkiej gromady rówieśników i wobec zupełnie nowych sytuacyj społecznych.

Materjał obserwacyjny do zachowania się dzieci w tym okresie zebrany został przez Instytut Psychologiczny w Wiedniu przy współpracy grona nauczycieli i nauczycielek szkół ludowych. Nauczyciele ci otrzymali jednolite instrukcje, pouczające o tem, na jakie fakty, sytuacje i stosunki należało zwrócić uwagę, oraz wskazówki dotyczące notowania obserwacyj. Prócz tego pewna ilość pracowników Instytutu Psychologicznego, w tem sama pani Bühler, przebywali stale, w charakterze obserwatorów, w klasie w ciągu dwóch tygodni i dokonywali obserwacyj w czasie zajęć szkolnych. W rezultacie uzyskano 30 sprawozdań: 12 z klas chłopców, 16 z klas dziewcząt i 2 z klas koedukacyjnych. Sprawozdania te zostały opracowane przez K. Reiningera.

W ciągu paru pierwszych dni szkolnych niema jeszcze pomiędzy nowicjuszami trwalszych stosunków. Niektóre dzieci znają się już z przedszkola lub z ogródka, inne, śmielsze przyglądają się wszystkim nowym przedmiotom i sytuacjom, większość jednak zajmuje pozycję wyczekującą, zajęte są sobą i nastawione na nauczycieli. Najprędzej odżywają dawne znajomości pomiędzy dziećmi, nietrudno jednak powstają i nowe styczności, tak że już w pierwszych dniach zarysowują się nowe styczności rywalizacji, przewagi i podporządkowania. Bazą operacyjną jest jeszcze dla każdego dziecka jego miejsce w ławce, poza które niechętnie ono wykracza, zawierając znajomość tylko z sąsiadem, rzadko z dwoma sąsiadami lub większą ich ilością. Zupełne i dobrowolne odosobnienie się dziecka nawet w pierwszych dniach jest zjawiskiem wyjątkowem.

W miarę oswajania się z nową sytuacją, dzieci coraz aktywniej poszukują nowych styczności. Reininger rozróżnia przytem szereg typów aktywnego nawiązywania nowych styczności.

Typ przywódcy. Do najczęściej wymienianych właściwości tego typu należy wesołe usposobienie, inteligencja, uprzejmość, samodzielność, zmysł inicjatywy i zdolności organizatorskie. Dzieci należące do tego typu wywierają wpływ na inne dzieci dzięki osobistym zaletom i prestige'owi. Przewadze tego typu inne dzieci poddają się bez sprzeciwu. Nie rozciąga się ona jednak na wszystkie dziedziny wspólnego życia klasy. Ten typ przywódcy jest, według Reiningera, czemś pośredniem pomiędzy wszechstronnym przywódcą klasy, we wszystkich dziedzinach jej życia, jaki się rozwinie później w okresie przed dojrzewaniem [1], a specjalistą w jednej tylko dziedzinie.

---

[1] Jako zeszyt 2 tej samej serji prac wiedeńskich wydana była w 1924 r. praca tegoż autora p. t. Ueber soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. (Przyp. red.).

Typ pomocnika. Tutaj należą dzieci „gotowe do niesienia pomocy, gdyż pomaganie innym sprawia im radość, jest ich potrzebą". Pomagają przeto bezinteresownie, nie podkreślając swojej przewagi. Zazwyczaj jest im wszystko jedno, komu pomagają. Pomoc ta polega na pożyczaniu różnych przedmiotów, pomaganiu w ubieraniu się i rozbieraniu i t. p.

Typ opiekuna. Różni się od poprzedniego typu innym rodzajem pomocy i większą trwałością skłonności do opiekowania się, która występuje tylko w stosunku do pewnej kategorji dzieci. Opieka rozciąga się na wszystko, co czynią dzieci, będące przedmiotem opieki. Typ ten daleko częściej występuje wśród dziewcząt niż wśród chłopców.

Typ władcy, wyróżniający się skłonnością do narzucania swojej woli przemocą, występuje tylko w zaczątkach.

Przeciętny typ towarzyski reprezentuje większość dzieci. Poszukują one aktywnie styczności społecznych, nie szukają jednak trwalszych stosunków osobistych.

Pewna kategorja dzieci w poszukiwaniu styczności społecznych spotyka się z niepowodzeniem. Tutaj należą dzieci biedne, zaniedbane, czasem ułomne, pozatem krytycy, którzy wszystko lepiej wiedzą niż inni, szydercy oraz te dzieci, które chcą korzystać z usług innych dzieci, nigdy jednak nie dają nic od siebie i nie wzbogacają zbiorowego życia, lecz przeciwnie działają nań zakłócająco. Dużą rolę odgrywają względy estetyczne.

Pod względem sposobów nawiązywania kontaktów panuje również duża różnorodność. Dzieci bądź zwracają się bezpośrednio do tych, których towarzystwa pragną, bądź też posługują się pośrednictwem kolegów, lub własnemi wyczynami pragną zwrócić uwagę na siebie.

Wśród dzieci, o których towarzystwo ubiegają się koledzy, rozróżnić można również szereg typów. Przywódcy, ulubieńcy i pomocnicy stanowią grupę typów stale poszukiwanych, natomiast atrakcyjna siła specjalistów w jakiejś czynności, żartownisiów i bohaterów chwilowych jest przelotna.

Na tle tego zróżnicowania typów oraz na tle naturalnych potrzeb społecznych dzieci powstają różne twory społeczne, czyli stosunki i grupy, przeważnie zmienne i krótkotrwałe. Wśród tworów tych występują trzy typowe: nad- i podporządkowanie, współdziałanie (Miteinander) i obocznictwo (Nebeneinander).

Nad- i podporządkowanie. Występuje ono w rozlicznych postaciach. Decydujące znaczenie posiada przytem większa dojrzałość osobowa dziecka, narzucająca się siłą swego autorytetu, presige'u i bogactwa treści. Podporządkowanie się takiej jednostce podnosi społecznie podporządkowującego się (Vierkandt). Ten typ przewagi rzadko jednak występuje na tym stopniu duchowego i społecznego rozwoju dzieci. Jednostka musi sobie zdobywać przewagę przy pomocy rozmaitych środków: rywalizując z innemi w mniej lub więcej rzeczowy sposób, używając prze-

mocy i groźby. Rzecz ciekawa, że często dzieci o silnem dążeniu do przewagi, a równocześnie pozbawione cech przywódcy, czynią się obrońcami porządku szkolnego, strażnikami przepisów i poleceń nauczycieli, usiłując w ten sposób uzyskać posłuch wśród kolegów, którego nie potrafiłyby rozbudzić osobiście.

Do mniej lub więcej zarysowanych stosunków nad- i podporządkowania należy despotyzm, stosunek władztwa, ugrupowania powstające dokoła przywódców, ugrupowania powstające dokoła specjalistów, ugrupowania tworzące się dokoła ulubieńców, stosunek opieki.

Najczęstszym tworem społecznym, najbardziej typowym dla dzieci na tym stopniu rozwoju społecznego są ugrupowania dokoła przywódców. Ugrupowania te są niewielkie, rzadko dochodzą do 5 lub 6 członków. Zasadniczego znaczenia w tym typie grupy jest rola przywódcy. 1. Przywódca w miejsce indywidualnych niepowiązanych celów jednostkowych stawia jeden cel dla wszystkich. 2. Pod wpływem przywódcy wszyscy członkowie ugrupowania działają dla jednego celu. 3. Egocentrycznie nastawione jednostki podporządkowują się jednak przywódcy dla osiągnięcia pożądanego celu. 4. Pod wpływem przywódcy członkowie ugrupowania ograniczają się ze względu na innych członków.

Oto przykład takiego ugrupowania. Jeden z chłopców przyniósł do szkoły „wyścigi konne". Najwyraźniej chodziło mu o zrobienie wrażenia, o wzbudzenie zainteresowania. Nie przyciągnął jednak uwagi kolegów, ponieważ zabawkę swoją pokazywał swoim sąsiadom pod ławką, bojąc się widocznie nauczyciela. Na trzeci dzień zauważył to jeden z przywódców; z pewnością siebie wziął grę na ławkę, rzucił kostką i dał wskazówki gry właścicielowi zabawki i jego sąsiadowi, którzy tylko koniki przesuwali. Dołączyło się następnie dwoje dzieci, które chciały grać; jedno pyta ogólnie, nie zwracając się ani do właściciela zabawki, ani do przywódcy: „czy mogę grać?"; inne zwraca się bezpośrednio do przywódcy, a nie do właściciela i pyta go o pozwolenie. Pozostaje jeszcze jeden konik wolny; przywódca dobiera jeszcze jednego gracza i mówi niedbale, jakby nawiasem, do właściciela gry: pozwolisz mu także grać. Następnie przywódca czuwa nad biegiem gry, pilnuje, aby każdy o swojej porze rzucał kostkę, aby nie oszukiwał i t. d. Przeszkadzających widzów usuwa energicznie. Z końcem pauzy poleca innemu grę zapakować, a sam powraca na swoje miejsce.

„Następnego dnia już się grą nie interesuje. Ponieważ jednak poprzedniego dnia podał ją do wiadomości „publicznej", więc już amatorzy zwracają się do właściciela gry. Gra staje się przedmiotem podziwu, jeden przez drugiego się tłoczy, gdzie może to współgracza oszukuje, zaczyna się przepychanie... Powstaje niezorganizowane oboczność (Nebeneinander), a niema już grupy zorganizowanej przez przywódcę dla wspólnej zabawy. Osobisty wpływ przywódcy jest tu aż nadto wyraźny" (str. 46).

Gdyby przywódca nie skupił indywidualnych dążeń, grupa byłaby niezorganizowanem zbiorowiskiem jednostek, nastawionych egocentrycznie, obojętnych na dążenia innych i zmierzających do jednostkowych niepowiązanych celów. Występuje to wyraźnie na placu gier w czasie pauzy. Dzieci bawią się obok siebie — kopią np. tę samą piłkę — ale każde dla siebie, z myślą o sobie, a nie o wspólnej zabawie. „Niema tutaj, jak to z reguły występuje u chłopców dziesięcioletnich, zorganizowanej gry w piłkę nożną, wyraźne natomiast jest dążenie jednostek „ja chcę piłkę", a nie „my chcemy grać"; przejawia się to w wyrywaniu sobie piłki, w kopaniu jej, w egocentrycznem nastawieniu. Dzieci są obok siebie, niepowiązane jednak, braknie im wspólnego celu. Każde dziecko pozostaje jednostką mniej lub więcej odsuwającą inne dzieci, jednostką egocentryczną; nie jest członkiem wspólnoty, lecz dowolnie to usuwa się od dzieci, z któremi przypadkiem złączone zostało, to znów powraca, nie zadzierzgając z niemi jakichkolwiek węzłów. Popędy popychają je to tu, to znów gdzie indziej. Skupienie (Beisammensein) jest tutaj wywołane głównie przez zewnętrzny bodziec, jakim jest piłka" (str. 59).

Typ trwałej grupy, wspólnoty opartej na współdziałaniu dla wspólnego celu (zabawy), bezpośrednio (a nie za pośrednictwem przywódcy) wiążącego członków grupy i wpływającego na ich zachowanie się, jest na tym poziomie zjawiskiem rzadkiem. Autor przytacza przykład takiej grupy, składającej się z trzech chłopców i mającej na celu wspólną zabawę.

Do najtrwalszych stosunków społecznych w tym wieku należy stosunek opieki (Bemutterungsverthältniss). Nie nosi on jednak charakteru personalnego. Osoba przedmiotu opieki jest czynnikiem drugorzędnym i łatwo może być zastąpiona przez inną osobę, co zachodzi np. przy zmianie miejsc przez uczniów. „Dziecko jest tutaj przedmiotem prawie równoważnym lalce" (str. 51).

Postawa charakterystyczna dla tego stosunku jest zresztą właściwa dla stopnia rozwoju społecznego dzieci sześcioletnich, które pod względem społecznym są stanowczo nastawione pozytywnie (wbrew mniemaniu Piageta), jednakże ich dążenie do styczności jest przedewszystkiem skierowane na społeczne *styczności wogóle*, a nie na określone osoby (str. 77). Pobudką do nawiązania styczności jest jakaś rzecz przyciągająca uwagę lub imponujący wyczyn innego dziecka, wzbudzający podziw i naśladowanie. „Obojętne jest przytem zazwyczaj, od kogo pochodzi pobudka lub czyn, albowiem dziecko na tem stadjum szuka przedewszystkiem pobudek, a mniej osoby dającego pobudkę. Dzieci skupia *zainteresowanie pobudką*, a nie osobisty stosunek do tego, od kogo pobudka wychodzi. *Na tej podstawie opiera się wielka część społecznych tworów tego wieku*" (str. 78). Stosunek osobisty odgrywa rolę drugorzędną.

W klasie sześcioletnich niema, według sprawozdań, trwałych stosunków współzawodnictwa. Jest to rzecz zrozumiała, gdyż trwałe współzawodnictwo wymaga trwałego kontaktu, istnienia pewnej hierachji klasowej i uznanych wartości, oraz specjalnych trwałych zainteresowań w jakimś kierunku, w którym rywale pragną utwierdzić swoją przewagę. „Dopiero kiedy siła i zręczność nabiorą wysokiej ceny, to mogą się stać dziedziną rywalizacji. Ta ocena rzeczywistego celowania w czemś pojawia się dopiero później; sześcioletnie dziecko jest jeszcze zbyt pochłonięte przez popęd do zabawy, aby mogło wstąpić w szranki poważnej walki rywalizacyjnej" (str. 55). Zachodzą jedynie poszczególne wypadki przelotnego impulsywnego współzawodnictwa.

Niema również trwałego antagonizmu między dziećmi. Antagonizmy te (obelgi, lekceważenie, urągania) równie szybko znikają, jak powstają. Spotykają się jednak dzieci złośliwe, dokuczliwe, „których zachowanie się robi wrażenie, jakgdyby one świadomie przeciwstawiały się innym dzieciom, chciały im sprawiać przykrości i wyrządzać szkody. Typ ten występuje dużo silniej wśród dziewcząt niż wśród chłopców, chociaż nie w każdej klasie się go spotyka" (str. 56).

Przechodząc do klasy jako całości, Reininger pisze: „W rezultacie klasa jako całość normalnie nie jest organicznym tworem społecznym, społeczną jednością, lecz zbiorem różnych ugrupowań zachodzących na siebie i istniejących obok siebie" (str. 84). „Nie może być jeszcze mowy o świadomości zbiorowej (Wir-Bewusstsein), o duchu klasy lub czemś podobnem... Z przebiegu rozwoju musimy wyciągnąć wniosek, że dziecko sześcioletnie znajduje się w tem stadjum, w którem mały związek, liczący najwyżej 6 członków, jest formą społeczną dostosowaną do jego potrzeb. Podobnie jak dwuletnie dziecko, odpowiednio do swego rozwoju, skupia, i może skupiać uwagę najwyżej na dwóch towarzyszach, tak u sześcioletniego górną granicę stanowi, zdaje się, 6 kolegów. Optimum jest niższe, prawdopodobnie trzech do czterech lub pięciu. Według obserwacyj Wislitzky'ego (Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten. Zeitschrift f. Psychologie, Band 107, 1928), około dwóch trzecich wszystkich ugrupowań powstających wśród dzieci pięcio- i sześcioletnich składa się z 2 do 4 dzieci. Jeżeli więc u sześcioletnich dzieci nie spotykamy nigdzie klasy jako jednego związku społecznego, to fakt ten musimy uważać za zupełnie naturalny i uwarunkowany stopniem rozwoju tych dzieci. Jest przeto także zupełnie zrozumiałe, że na tym wczesnym stopniu nie znajdujemy również żadnej hierarchji klasowej (Klassenrangordnung), jaka występuje u dzieci dziesięcioletnich. Klasa jako całość nie stanowi jeszcze rzeczywistego terenu, na którym rozgrywa się społeczne życie" (str. 65).

„Rzadkie wypadki, w których klasa wydaje się jednolitym tworem społecznym, dają wyraźnie obraz tłumu (Masse). Skupienie takie nie wy-

nika z potrzeb dzieci, lecz wywołane jest przez czynniki zewnętrzne" (str. 84).

Takie są najważniejsze wyniki pracy, która niewątpliwie stanowi bardzo cenny przyczynek do socjologji młodzieży i klasy szkolnej. Dalsze badania w tym kierunku zapewne zmienią niejeden wniosek, wielu innym nadadzą więcej precyzji, naogół jednak wywody Reiningera są uzasadnione. Traktując je jednakże nawet jako pewne prowizorjum, wymagające dalszych badań i obserwacyj, nie można im odmówić dużego znaczenia teoretycznego i praktycznego.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Nakł. Pol. T-wa Neofilologicznego. Skł. gł. Książnica - Atlas.

Rok I, zeszyt 1, styczeń, luty, marzec 1930. Treść: *Z. Łempicki*, Słowo wstępne; — *A. Kleczkowski*, Rodzaj rzeczowników w języku niemieckim; *J. Jakóbiec*, Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim; *Z. Czerny*, Nowy podział materjału neofilologicznego; *M. Friedländer*, Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech. — Sprawozdania z książek. Sprawozdania z czasopism. Wiadomości bieżące. Sprawy T-wa Neofilologicznego. Korespondencja. Bibljografja.

Polskie Archiwum Psychologji. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Pol. Naucz. Szk. Powsz. Założycielka: prof. dr. J. Joteyko. Wydawca odp.: K. Makuch. Komitet Redakcyjny: *Stefan Baley*, *Marja Grzegorzewska* i *Jakób Segal*. Adres redakcji: Pl. 3 Krzyży 8, m. 25; adres admin.: ul. Marszałkowska 123, Warszawa.

Tom. III. Nr. 1, styczeń — marzec 1930. Treść: Od redakcji. — *Ed. Claparède*, La mentalisation; *Edward Claparède*, Mentalizacja; *Stefan Szuman*, O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka; *Marja Grzywak Kaczyńska*, Metoda testów umysłowych na Kongresie w Helsingör; *Janina Krasuska-Bużycka*, Sprawozdanie z prac psychologicznych, wykonanych na terenie Szkoły Badawczej przy ul. Białołęckiej Nr. 36 w r. 1928/29. — Sprawozdanie z posiedzeń Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko. — Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psycholog. im. Józefy Joteyko. — Sprawozdania z książek i czasopism. — Kronika. — Notatki bibljograficzne.

Macierz Szkolna w Gdańsku. Sprawozdanie za rok 1929. Rocznik III. Nakł. Macierzy Szkolnej w Gdańsku. Am Olivaer Tor 2 — 4. Str. 44 + 2 nlb.

Pamiątka Jubileuszu Józefata Andrzejowskiego uczczonego obchodem uroczystym 16 czerwca 1929. Warszawa. Staraniem i nakładem Komitetu Jubileuszowego. Skł. gł. w Biurze Polskiej Macierzy Szkolnej. Str. 56.

Dr. Ludwik Ręgorowicz, Szkolnictwo W. M. Krakowa w dobie kuratorji Józefa hr. Załuskiego. — Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Serja I: Prace monograficzne z dziejów wych. i szk. w Polsce. Nr. 7. — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica - Atlas. 1930. Str. 202.

Florjan Znaniecki. Socjologja wychowania. Tom. II. Urabianie osoby wychowanka. — Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica - Atlas. 1930. Str. 372.

William Mc Dougall. Psychologja grupy. Zarys zasad psychologji zbiorowej oraz próba zastosowania ich do wyjaśnienia życia i charakteru narodowego. Przełożył i wstępem zaopatrzył dr. Józef Chałasiński. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 14. — Lwów — Warszawa. Książnica - Atlas. 1930 Str. 490.

Gustaw Le Bon. Psychologja tłumu. Autoryzowany przekład z 36 wydania francuskiego Bolesława Kaprockiego. Przejrzał i przedmową opatrzył Stanisław Grabski. Lwów. Nakł. księg. wydawn. L. Igla. 1930. Str. IX + 186 + 3 nlb.

Ks. Dr. A. Niemancewicz, Bolszewizm a wychowanie. Lublin. Nakł. autora. Skł. gł. Gebethner i Wolff. 1929. Str. 114.

J. Filipkowska-Szemplińska, Organizacja bibljotek szkolnych. Z przedmową H. Radlińskiej. Wydawnictwo Pol. Towarzystwa Wydawców Książek. 1930. Str. 6 nlb. + 116.

Compte - rendu et mémoires de l'Organisation Universelle de l'Echange de la Jeunesse Scolaire pendant le repos d'été — édité par les soins et aux frais de *B. Matuszewski,* rédigé par *H. Landy.* Varsovie, Siège social: rue Bracka 18. 1930. Str. 166.

M. Majkowska, Patrz i notuj. Zeszyty do prowadzenia samodzielnych obserwacyj dla młodych przyrodników. Stopień pierwszy: Cz. I, Wiosna, Cz. II, Lato i Jesień. Warszawa, skł. gł. w „Naszej Księgarni", 1929, 1930. Str. 32, 64.

Piotr Tadeusz Pietrzykowski, naucz. P. Instytutu Robót Ręcznych. Ogólne wiadomości o tokarce do obróbki metali. Z 32 rysunkami w tekście. Wyd. „Naszej Księgarni", 1930. Str. 30 + 8 nlb.

KRONIKA

CENTRALNE BIURO INWENTARYZACJI ZABYTKÓW SZTUKI W POLSCE

W czerwcu ub. r. utworzone zostało w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (w Departamencie Sztuki) Centralne Biuro Inwentaryzacji Zabytków Sztuki w Polsce, którego zadaniem będzie sporządzenie naukowego inwentarza istniejących zabytków sztuki, znajdujących się na obszarze i w granicach Rzeczypospolitej, systemem topograficznym na podstawie dzisiejszego podziału administracyjnego na powiaty i województwa.

Techniczno - organizacyjne przeprowadzenie inwentaryzacji odbywać się będzie za pośrednictwem Okręgowych Biur Inwentaryzacyjnych, pozostających pod kierownictwem konserwatorów, którzy ustalą program pracy z centralą ministerjalną. Kierownicy Okręgowych Biur Inwentaryzacyjnych utworzą grupy inwentaryzatorów, w skład których wejdą historycy sztuki, architekci, fotografowie i personel pomocniczy. Do współpracy w oficjalnem przedsięwzięciu, rozporządzającem specjalnym na ten cel funduszem, zaproszone zostaną instytucje lub osoby, pracujące w tej dziedzinie, przedewszystkiem wyższe uczelnie z profesorami historji sztuki i z kierownikami zakładów na czele.

Pierwsze zebranie informacyjne z przedstawicielami Uniwersytetu, Politechniki i Towarzystwa Opieki nad Zabytkami Przeszłości w Warszawie odbyło się już w Departamencie Sztuki, następne są przewidziane w najbliższych miesiącach w miastach uniwersyteckich.

Podstawą dla inwentaryzatorów będzie szczegółowa instrukcja, opracowana przez Ministerstwo przy współudziale fachowców, a która wyjdzie z druku w pierwszych miesiącach następnego roku.

W realizacji programu pierwszem zadaniem C. B. I. będzie zabranie istniejących materjałów inwentaryzacyjnych, znajdujących się w wojewódzkich Oddziałach Sztuki i w innych instytucjach. Akcja inwentaryzatorska, zapoczątkowana już w kilku powiatach województwa wileńskiego, krakowskiego i lubelskiego oraz wyprawą informacyjno - inwentaryzatorską na Polesie (w sierpniu 1929 r.), rozpocznie się w najbliższym sezonie letnim. Uprzedzi ją założenie katalogów zabytków, zbioru fotografij, zdjęć pomiarowych i map, co zostało w znacznej mierze uskutecznione dzięki

opracowaniu zasadniczych zagadniem kartograficznych w związku z działem Państwowej Opieki nad Zabytkami na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu.

Kierownikiem C. B. I. jest generalny Konserwator w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

XII ZJAZD P. RADY OCHRONY PRZYRODY

W dniu 11 stycznia odbył się w Warszawie XII Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody z udziałem przedstawicieli Ministerstw oraz delegatów zainteresowanych w sprawach ochrony przyrody towarzystw i instytucyj.

Zjazd otworzył prof. dr. Władysław Szafer, Delegat Ministra W. R. i O. P. do spraw ochrony przyrody i Przewodniczący Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

W imieniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powitał uczestników Zjazdu Dyrektor Departamentu Nauki i Szkół Wyższych p. W. Suchodolski, składając Radzie, z okazji dziesięciolecia jej działalności, wyrazy uznania za dotychczasową ofiarną i skuteczną pracę oraz życzenia dalszych jak najświetniejszych wyników jej akcji, posiadającej — między innemi — wysokie walory i znaczenie wychowowcze.

Po sprawozdaniach prof. dr. Wł. Szafera z działalności Rady w r. 1929 oraz Przewodniczących Komitetów Ochrony Przyrody w Warszawie, Poznaniu, Lwowie i Wilnie, Delegat do spraw pogranicznych Parków Narodowych, prof. dr. W. Goetel, poinformował zebranych o wykupnie przez Rząd przełomu Pienińskiego, stanowiącego podstawę pierwszego Parku Narodowego. Powyższą wiadomość uczestnicy Zjazdu przyjęli entuzjastycznemi oklaskami; wykupno przełomu Dunajca jest wynikiem kilkoletnich w tym względzie starań Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

Wśród wielu dyskutowanych spraw i wniosków, uchwalonych przez Radę, najwięcej uwagi poświęcono sprawie projektu ustawy o ochronie przyrody, przyczem podnoszono, iż brak odpowiednich podstaw prawnych uniemożliwia ochronę wielu cennych zabytków przyrodniczych, co pociąga za sobą znaczne straty Państwa. Postanowiono dołożyć wszelkich starań celem przyśpieszenia załatwienia tej sprawy przez czynniki decydujące.

Niezmiernie cennem i bardzo interesującem uzupełnieniem rozważań nad parkami pogranicznemi i ustawodawstwem w tej dziedzinie był odczyt prof. dr. W. Goetla o Parkach Narodowych w Afryce, ilustrowany pięknemi przezroczami.

Sprawa meljoracji Polesia i związanych z tem projektów rezerwatu znalazła pełny i świetny wyraz w doskonale opracowanym, o rewelacyjnych wprost wnioskach, odczycie prof. dr. St. Kulczyńskiego ze Lwowa.

Całodzienne obrady zakończono demonstrowaniem serji przezroczy filmowych z Szwajcarskiego Parku Narodowego (Engadin) oraz filmów p. t. „Życie bobrów" i niezwykle interesujących zdjęć, ilustrujących historyczną chwilę wydobywania dyluwjalnego nosorożca w Staruni. Zdjęcia dokonał na propozycję Państwowej Rady Ochrony Przyrody Instytut Filmowy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa.

PAŃSTWOWE WYŻSZE KURSY NAUCZYCIELSKIE W ROKU SZK. 1930/31

W roku szkolnym 1930/31 czynne będą na państwowych Wyższych Kursach Nauczycielskich następujące grupy: a) metodyczno - pedagogiczna w Wilnie; b) humanistyczna w Krakowie, Toruniu, Warszawie, Wilnie (j. polski i historja), oraz w Krakowie (j. polski, j. niemiecki) i we Lwowie (j. polski, j. ruski); geograficzno - przyrodnicza we Lwowie (2 oddziały) i w Warszawie; fizyko - matematyczna w Cieszynie, Lublinie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie oraz fizyko - chemiczna w Warszawie; robót ręcznych i rysunku w Mysłowicach (tylko dla mężczyzn) i w Warszawie (2 oddziały dla mężczyzn i 1 oddział dla kobiet); śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu.

Grupa humanistyczna (j. polski i historja) w Krakowie jest przeznaczona przedewszystkiem dla nauczycieli z terenu Województwa Śląskiego; liczba miejsc na tej grupie dla innych Okręgów Szkolnych będzie ograniczona.

Nowoutworzona grupa fizyko - chemiczna w Warszawie, nieprzewidziana w statucie W. K. N., ma na celu uwzględnienie potrzeb pracowni fizykochemicznych przy szkołach powszechnych. Program grupy metodyczno-pedagogicznej w Wilnie uwzględniać będzie szeroko psychologję dziecka oraz dydaktykę niższych oddziałów szkoły powszechnej i administrację szkolną.

Oprócz urlopów płatnych przewiduje się dla uczestników urlopy płatne za zwrotem kosztów zastępstwa na raty, względnie płatne za zwrotem kosztów zastępstwa bez spłat ratalnych oraz bezpłatne.

DZIAŁALNOŚĆ PROPAGANDOWA GOŚCI ZAPROSZONYCH PRZEZ MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

Kilkunastodniowy pobyt w Polsce zaproszonych przez Ministerstwo gości odbił się echem w zagranicznem piśmiennictwie. Na pierwszem miejscu wspomnieć należy o styczniowym numerze „The New Era", poświęconym całkowicie szkolnictwu polskiemu. Redaktorka tego czasopisma p. B.

Ensor, która spędziła z początkiem września kilkanaście dni w naszym kraju, we wstępnym, wyczerpującym artykule daje wyraz temu, z czem się w Polsce zapoznała, z życzliwością omawiając 10-letni dorobek niepodległego Państwa naszego i ten olbrzymi zbiorowy wysiłek, którego przejawem była Wystawa Poznańska. Wystawę tę omówiła autorka dokładniej, specjalnie uwzględniając pawilon rządowy. Przy zwiedzaniu Wystawy zwrócił jej uwagę fakt, że około 13 tysięcy młodzieży szkolnej tygodniowo przyjeżdżało do Poznania zapoznawać się z przeglądem kultury swego kraju.

Szkolnictwu polskiemu poświęciła p. Ensor większą część swych uwag, podając w ogólnym zarysie jego organizację z uwzględnieniem szeroko demokratycznych idei i obecnych dążeń Ministerstwa w kierunku szkoły jednolitej.

Z ochronek, które w Warszawie zwiedzała, wywiozła p. Ensor wrażenie, że są to nowoczesne zakłady pełne powietrza, słońca i kwiatów, atmosfery radości i twórczej aktywności: dzieci uczą się żyć przedtem, nim się zaczną uczyć czytać i pisać. Wyraża też autorka żal, że czytelnikom „The New Era" nie mogła dać specjalnego artykułu, poświęconego ochronkom polskim przy pracy.

Przy sposobności omawiania szkół powszechnych i średnich podkreśliła nowoczesne urządzenia w tych budynkach szkolnych, które zwiedziła. Rozwój kooperatyw szkolnych i systemu bibljotecznego zwrócił szczególną jej uwagę. W jednej ze szkół, której nazwy nie podaje, spotkała się z czytelnią dla uczniów, otwartą i w dnie wolne od nauki szkolnej, w której znajdowały się rozmaitego rodzaju gry, jak np. szachy, warcaby i t. d., pozwalające młodzieży spędzać wolne od nauki chwile na miłej i pożytecznej rozrywce.

Reasumując swe uwagi, p. E. uwydatniła to, co ją w szkolnictwie polskiem, jako odpowiadające nowemu wychowaniu uderzyło. Nauka rysunku uznana za przedmiot równoznaczny z innemi, a zarazem służąca za pomocniczą dla ilustrowania innych przedmiotów; objektywizacja metod nauczania; szerokie zastosowanie pomocy naukowych, jak: akwarjów, zbiorów, ilustrujących życie roślin i t. d. przy nauce przyrody i historji naturalnej, oto elementy nowych prądów pedagogicznych, ogólnoeuropejskich, wcielonych, zdaniem p. Ensor, w system wychowawczy polski. Omówienie zapożyczeń z Decroly'ego, Montessori, metody daltońskiej dało autorce artykułu podstawę do wygłoszenia uwagi, że zasadą przez nasz system szkolny przyjętą jest adaptacja i przetwarzanie na własny materjał z nowych prądów wychowawczych tego, co odpowiada strukturze psychicznej naszego narodu.

Za wiele — twierdzi p. E. — jest jeszcze sal szkolnych starego typu, z równo ustawionemi ławkami i katedrą nauczycielską pośrodku, ale tych jest wszędzie po świecie jeszcze za wiele.

Możliwość wyboru przedmiotów przez uczni przy egzaminie dojrzałości oraz fakt, że kary cielesne są w Polsce prawnie zabronione, uważane za niepsychologiczne i spotykają się z ogólnym sprzeciwem społeczeństwa, wzbudził w naszym gościu szczery objaw uznania, tem szczerszy, że Anglja, mimo energicznie podjętej międzynarodowej akcji zwalczania kar cielesnych, przy swoim przysłowiowym konserwatyzmie, postępem w tej dziedzinie pochwalić się nie może [1].

Chcąc wyczerpać szczegóły omawianego artykułu, które ze względu na to, że nie dla wszystkich jest on dostępny, nieco obszerniej omówić chciałam — wspomnę o miłem wrażeniu, jakie zrobiły na p. E. dzieci ze szkół powszechnych w najbiedniejszych dzielnicach Warszawy. Schludność ich ubrania i dobre maniery były w tak rażącem przeciwieństwie do zaniedbania dzieci szkół w „slum districts" londyńskich, że autorka była tym objawem zaskoczona. Przypisywała to rezultatom pracy komitetów rodzicielskich przy szkołach powszechnych, które nad podniesieniem poziomu kulturalnego dzieci wspólnie ze szkołą pracują i tem wytłumaczyć sobie mogła rzecz dla Anglika niezrozumiałą, ową demokratyzację społeczeństwa, przejawiającą się w uczęszczaniu do szkół powszechnych dzieci ze wszystkich sfer społecznych.

W Krakowie, „jednem z najbardziej czarujących miast średniowiecznych", które „zdaje się dziś jeszcze oddychać atmosferą przeszłości", podobał się jej rynek, Bibljoteka Jagiellońska ze swym miljonowym zasobem książek i manuskryptów oraz statuą Kopernika w podwórzu z krużgankami, — Wieliczka, z kapliczkami i salami balowemi w głębi ziemi, — Zakopane, „polski Tyrol", z przepiękną scenerją górską i malowniczością kostjumów góralskich, — starożytna Katedra Łowicka, z bajecznie kolorowym tłumem wiejskim i Warszawa z intensywną, pośpieszną pracą odbudowy.

W tymże numerze „The New Era" umieścili wrażenia swe z pobytu w Polsce: prof. Katzaroff z uniwersytetu w Sofji, prof. Weber z Paryża oraz prof. A. Ferrière z Genewy, którego opinja znana już nam jest z zeszytu 5, 1929, Oświaty i Wychowania (str. 575—7).

Prof. Katzaroff, uznając ogromne trudności, z jakiemi Polska przez te 10 lat odzyskanej niepodległości spotykać się musiała, wyraża swój rze-

---

[1] Może ciekawem będzie przytoczyć fakt, że w czasie mego pobytu na kursach uniwersyteckich w Londynie w 1927 r., na wycieczce, prowadzonej przez prof. uniwersytetu M. Walker'a, zorganizowanej w celu zwiedzenia najbardziej głośnych szkół Eton i Harrow, ogólne zaciekawienie i zdumienie wzbudzała specjalna ławka dla kar cielesnych. Posypało się wtedy tyle niedowierzających pytań, że Mr. Walker zmuszony był, wyszedłszy na katedrę, „uroczyście" stwierdzić, że kary cielesne w Anglji istnieją i ławka podobna jest dotąd w użyciu.

telny podziw dla energji ducha i żywotnych sił umysłowych narodu. Odniósł on wrażenie, że olbrzymi postęp kulturalny w Polsce w dziedzinie wychowawczej w tak stosunkowo krótkim czasie — dokonywać się musiał „en masse", by mógł dorównać zachodniemu poziomowi. Nie każda szkoła coprawda jest szkołą „nowoczesną", po wsiach są nawet nieodpowiednie i niedostateczne pod względem ilości i jakości budynki, ale dotychczasowe wyniki pracy pozwalają twierdzić, że społeczeństwo nie cofnie się przed żadnym trudem w przyszłości.

Szkoły wiejskie rolnicze w Polsce — przypominają prof. Katzaroffowi „Wyższe szkoły ludowe" w Danji.

Wyraziwszy uznanie dla Wystawy Poznańskiej, prof. Katzaroff zamieścił kilka uwag, dotyczących szkół polskich przy pracy [1]. Miła, życzliwa wymiana pytań i odpowiedzi między nauczycielem a uczniem, swobodny między nimi stosunek, schludność w ubraniu uczni, ich fizyczne zdrowie oraz ogromny rozwój kooperatyw szkolnych i najrozmaitszych organizacyj uczniowskich miłe na gościu zrobił wrażenie.

W zakończenu stwierdza prof. Katzaroff, że pożądanem byłoby więcej kwiatów, żywych kolorów i obrazów w szkołach [2] — więcej swobody, inicjatywy i indywidualnej pracy uczii, więcej odwagi do przełamywania starej, scholastycznej tradycji i podążania za nowemi prądami ze strony nauczycieli, a wtedy szkoły polskie staną jako jedne z pierwszych w Europie.

Prof. Weber'a uwaga specjalnie zwrócona była na zewnętrzną stronę budynków szkolnych (przedewszystkiem przedszkoli), a więc na szerokie korytarze, sale gimnastyczne, sale jadalne, łazienki, pokoje dla lekarza i dentysty, place do zabaw i gier. Zaimponował mu budujący się gmach wychowania fizycznego na Bielanach, jak również i stacja antytuberkuliczna nad Wisłą w Warszawie. Podkreślił też nowoczesne prądy wychowania w szkolnictwie polskiem, z jakiemi zapoznał się na Wystawie Poznańskiej (dział szkolny), gdzie wzbudziły jego podziw świetne pomoce naukowe przez uczni sporządzone, specjalnie z dziedziny chemji i elektryczności.

Z poszczególnych artykułów, zamieszczonych w innych zagranicznych pismach, przytoczyćby trzeba następujące:

Dr. Dufestel, lekarz, redaktor miesięcznika „La Médecine Scolaire", w artykule: L'Hygiène scoloire en Pologne en 1929 [3] bardzo rzeczowo i życz-

---

[1] Prof. K. był jedynym z zagranicznych gości, który cośkolwiek po polsku rozumiał. Kwestja metod w szkolnictwie polskiem jest ze względu na nieznajomość języka zupełnie z uwag innych gości usunięta.

[2] Rzecz dziwna wobec uwag p. Ensor, która właśnie zauważyła wielką obfitość tych pięknych dekoracyj.

[3] La Médecine Scolaire, Nr. 12, Décembre, 1929.

liwie omawia znane mu z pobytu w Polsce nasze stosunki higjeniczno-szkolne.

Artykuł zawiera parę ilustracyj z gimnazjum St. Batorego w Warszawie. Między wielu innemi uwagami, dr. Dufestel podkreśla fakt, że wszystkie nowo budujące się szkoły mają place do gier, zależne co do obszaru od ilości uczni, a często i ogrody. Mile uderzyły go rozmaite urządzenia w szkołach polskich, związane z higjeną, jak np. froterowane posadzki (w ślad za czem idzie zmienianie na terenie szkolnym obuwia), przyrządy do picia wody bez kubków, sale gimnastyczne z ruchomym portykiem pośrodku, tusze, basen do pływania w gimnazjum St. Batorego, gabinety dentystyczne (70% szkół powszechnych je posiada), gabinety lekarskie (karty zdrowia), ambulatorja dla chorób oczu (Warszawa, Kraków, Lwów, Łódź), przychodnie dla leczenia wad mowy, polikliniki, laboratorja psychotechniczne. Uderzyły go starania pogłębienia higjenicznych wiadomości po szkołach i związanych z tem kursów dla higjenistów — wspomniał o szkole infirmierek wzorowo po amerykańsku urządzonej oraz zorganizowanej walce przeciwgruźlicznej u dzieci. Zauważył on również, że obowiązkowe ćwiczenia fizyczne są pilniej w Polsce niż we Francji obserwowane i wyraził żal, że we Francji ilość godzin pracy w planie szkolnym nie stosuje się do wieku ucznia tak, jak to ma miejsce w Polsce. Podkreślił też rozmaitość sposobów używanych dla zapewnienia frekwencji szkolnej, z któremi zapoznał się przy sposobności zwiedzania działu szkolnego na P. W. K.

Trzeba dodać, że nie pierwsze to i nie ostatnie dowody życzliwego zainteresowania się redaktora „La Médecine Scolaire" naszemi stosunkami pedagogiczno - higjenicznemi. W lutowym numerze z. r. dr. Dufestel zamieścił obszerniejszą notatkę o nauczaniu higjeny w naszej szkole średniej. W pierwszym zaś numerze tegorocznym pisma w obszernym artykule wstępnym, urozmaiconym ilustracjami, omawia wychowanie fizyczne w Polsce. To co widział i co jego uznanie zyskało, to — twierdzi — rezultaty energicznej pracy i 10-letnich wysiłków władz w tym kierunku. Dr. D. podkreśla tu, jako uznania godne, popołudniowe godziny gier i zabaw na wolnem powietrzu, jako też rozpowszechnienie sportów, np. pływackiego i wioślarskiego w szkołach (był świadkiem zawodów pływackich szkolnych, których ilustrację zamieścił). Zwiedził wszystkie instytuty wychowania fizycznego w Polsce (Warszawa, Poznań, Kraków, kursa dokształcające w Wągrowcu i t. d.). O nowobudującym się Instytucie wychowania fizycznego na Bielanach, powstającym dzięki wysiłkom Ministerstwa W. R. i O. P., Ministerstwa Spraw Wojskowych i Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, nie wahał się orzec, że po ukończeniu będzie on pewno jednym z najpiękniejszych instytutów tego rodzaju, jakie dotąd istnieją. Tu nadmienić trzeba, że dr. Dufestel na rocznem zebraniu lekarzy-inspektorów w Paryżu zdał sprawozdanie ze swego pobytu w Polsce (La Médecine

Scolaire, Nr. 2), a pozatem zwracał się do Polski z prośbą o przysłanie mu przezroczy z różnych dziedzin życia szkolnego, gdyż przygotowuje dwie konferencje publiczne na temat szkolnictwa w Polsce.

P. Krog Clausen, dyrektor szkoły slöjdu w Kopenhadze, który, będąc w Polsce, interesował się głównie metodyką robót ręcznych w naszych szkołach, przedstawił swe wrażenia z pobytu w naszym kraju w obszernym artykule, ogłoszonym w duńskiem piśmie p. t. „Dansk Skoleslöjd" (Nr. 5, z r. 1929). Większa część jego uwag pozostaje w ścisłym związku ze zwiedzaniem Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie [1]. P. Krog Clausen podkreślił z uznaniem fakt, że slöjd odgrywa pierwszorzędną rolę w szkole powszechnej w Polsce i że kursy slöjdu dla nauczycieli trwają tu rok lub dwa lata, dając gruntowniejsze przygotowanie niż 6-tygodniowe duńskie kursy, które, zdaniem jego, są niedostateczne.

Wystawa poznańska zrobiła na nim wrażenie wielkiej i pięknej, tem więc większe wyraził zdziwienie, że tak mało o niej w Danji wiedziano i pisano (jedna tylko klasa duńskich uczni, zaproszonych przez nasze Ministerstwo, z wystawą polską się zapoznała) [2].

W zakończeniu swego wyczerpującego artykułu zwraca się p. Clausen do duńskich kolegów z zachętą, by jadąc do Berlina, wstępowali do Polski dla zapoznania się z jej szkolnictwem.

Dyrektor Seminarjum Robót Ręcznych w Lipsku, F. Hildebrand, w swem sprawozdaniu, przysłanem do Ministerstwa W. R. i O. P., orzekł, że Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Warszawie jest jednym z najlepiej zorganizowanych i postawionych zakładów tego typu w Europie. Stan i rozwój naszego szkolnictwa był dla niego wprost rewelacją.

Paul Otlet, dyrektor Palais Mondial w Brukseli, w liście do Ministerstwa twierdzi: „Wystawa w Poznaniu była wspaniała. Jako wspólny wysiłek osób kierowniczych we wszystkich dziedzinach życia polskiego,

---

[1] Patrz: Praca Ręczna w Szkole, Nr. 3—4. Warszawa, 1929.

[2] Trzeba tu wspomnieć i o drugiej wycieczce szkolnej, zaproszonej przez Ministerstwo W. R. i O. P. Była to wycieczka młodzieży francuskiej (20 osób), z entuzjazmem odnoszącej się do wystawy poznańskiej i szkolnictwa naszego. Jeden z uczestników, M. Gonault, wygłosił po powrocie w Tow. France - Pologne w Paryżu odczyt z przezroczami i filmem (nakręconym w Polsce w czasie pobytu wycieczki parlamentarzystów francuskich). Odbitkę odczytu przesłał Ministerstwu W. R. i O. P. sekretarz Towarzystwa z listem dziękczynnym za szczęśliwą inicjatywę nawiązania stosunków wzajemnych między młodzieżą.

Mówiąc o impresjach, wywiezionych przez młodzież z Polski, pominąć nie można pełnego poezji i entuzjazmu artykułu skauta: De Jamboree à Jamboree (De Birkenhead à Poznań), L'Education, Novembre 1929, str. 91.

pragnących przedstawić Polskę jakby w zwierciadle, — wystawa ta była uwagi godna i jedyna w rocznikach wystaw — dzięki duchowi nauki, sztuki i uspołecznienia, który przyświecał jej realizacji. Jeden tylko żal budziła, że dało się nazwę „Wystawy" przedsięwzięciu, które znacznie przekroczyło koncepcję wystaw. To był Pomnik Narodowy Polski. Takie było założenie, jakie wykonanie i z takiem tylko uczuciem można było ją oglądać". W zakończeniu dyr. Otlet rzuca śmiałą inicjatywę stworzenia na podstawie P. W. K. muzeum p. n. „Poloneum" i proponuje przeznaczyć na ten cel pomieszczenia Cytadeli Warszawskiej — ze wszystkiemi terenami i parkiem przyległym.

Trzeba dodać, że Paul Otlet po powrocie z Polski do Brukseli wygłosił w Palais Mondial odczyt p. t. „Pologne et les problèmes mondiaux".

W związku z uwagami cudzoziemców, odnoszącemi się do Wystawy Poznańskiej, wspomnieć należy o artykule dr. Neurath'a, dyrektora Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum w Wiedniu, jaki się ukazał w grudniowym zeszycie wiedeńskiego pisma „Das Bild im Dienste der Schule und Volksbildung" p. t. „Landesausstellung Posen 1929".

Dr. N. w swem obszernem sprawozdaniu podkreśla słuszność zastosowania metody statystycznej, dominującej na Wystawie Poznańskiej, jako najbardziej odpowiadającej założeniu zestawienia rezultatów pracy trzech różnych zaborów w jedną całość. Omawiając obszernie szczegóły tejże, sprawozdawca zwrócił uwagę na niejednolitość metody poglądowej, stosowanej przy wystawianiu przedmiotów, nieraz nawet z zakresu tej samej dziedziny. Niejednolitość ta wypływa z różnorodności przyjętych wpływów i jest — dodaje dr. N. — ogólną wadą wszystkich wystaw i muzeów. Schematyzacja metody dopóty bowiem nie będzie jednolita — dopóki nie ustali się zasad międzynarodowej techniki wystawowej, regulującej wszystkie chromo-, topo- i kwantogramy. Pracę w tym kierunku podjęło Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum w Wiedniu przy porozumieniu z Palais Mondial w Brukseli.

Autor jednak ze szczerem uznaniem podkreśla szczęśliwe rozwiązanie wielu z tych problemów na wystawie poznańskiej, jak również czystość, przejrzystość i jasność poznańskich kartogramów. Już na wystawie genewskiej rzucał się wszystkim w oczy — twierdzi on — dział polski ze swą ogromną systematycznością i powagą stawianych zagadnień. Wystawa poznańska wrażenie to utrwaliła.

Sprawozdawca podkreślił również uderzający zmysł dla metodyki geografji w Polsce, tak silnie — jego zdaniem — w szkołach naszych rozwinięty.

Wystawa poznańska zawiniła tem, czem grzeszą zazwyczaj wszystkie wystawy: za wiele szczegółów utrudniało zorjentowanie się w całości. Rezultaty jednak tej wystawy, która tak poważnie koło rozwiązywania pedagogicznych problemów pracowała, są bezsprzecznie ogromne — twierdzi

dr. N. — i zachęcić powinny do stworzenia instytucji Muzeum Społecznego, do której była najlepszem przygotowaniem.

Dodać trzeba, że dr. Neurath na jesieni Polskę odwiedził i w swym odczycie w Warszawie wygłoszonym o wystawie poznańskiej temi uwagami ze słuchaczami się podzielił [1].

Dr. Niemann z Berlina wystąpił z inicjatywą wybrania pewnych eksponatów z wystawy szkolnictwa w Poznaniu i przesłania ich do Berlina. Na tej podstawie zorganizowałby w „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" kurs propagandowo-informacyjny o szkolnictwie w Polsce, uświadamiając w ten sposób szerokie masy nauczycielskie o naszych postępach w tej dziedzinie.

W lekki, swobodny, a przytem bardzo dowcipny feljeton ujęła wrażenia swe z pobytu w Polsce dr. Elga Kern z Heidelbergu (goszczona przez Ministerstwo S. Z.), przeciwstawiając bezpodstawnej, wysuniętej z czysto subjektywnego uprzedzania opinji przeciętnego Niemca o Polsce, swoją opinję, opartą na autopsji i zapoznaniu się z kulturą kraju.

„Die vorgefasste Meinung" [2] to, według doświadczenia dr. Kern, „cały zdumiewająco bogaty leksykon zarzutów na temat nieudolności i zbrodni Polaków", zarzutów, wypowiadanych bez znajomości kraju i jego historji przez wielu Niemców.

Dr. Kern, która po dłuższych studjach nad Polską zwiedziła ją wzdłuż i wszerz — zbija tego rodzaju bezpodstawne twierdzenia rzeczową oceną kultury trzydziestomiljonowego „rzeczywiście istniejącego" kraju, uznając, że „w niejednej rzeczy moglibyśmy się czegoś nauczyć od naszych polskich braci" (dass wir von unseren polnischen Brüdern in manchen Dingen lernen könnten). Przedewszystkiem podkreśla wysoki poziom szkolnictwa polskiego na podstawie zwiedzenia całego szeregu szkół rozamitych typów, o których wyrobiła sobie objektywny sąd, że „są doskonałe, a duch w nich panujący wzorowy, tak że nawet my, Niemcy, moglibyśmy się od nich niejednego nauczyć" (dass die polnischen Schulen heute ausgezeichnet seien und der Geist in ihnen vorbildlich, so dass wir — ja „selbst" wir Deutschen — daraus mancherlei lernen könnten). Dla podkreślenia nieznajomości Polski przez Niemców, dr. Kern wspomina nakoniec o całym szeregu lekcyj języka niemieckiego w szkołach polskich, na których była obecna, a które zaliczyć musi do najlepszych, jakie wogóle w życiu widziała.

Objektywny a dowcipny ton feljetonu — bezwzględne umiłowanie prawdy, a niechęć do uprzedzenia i fałszu — miłe na czytelniku robią wrażenie.

W związku z artykułem p. Kern wspomnieć należy o jej projekcie

---

[1] Por. Oświata i Wychowanie, zesz. 5, 1929, str. 577.

[2] Taki tytuł ma wspomniany artykuł w „Das andere Deutschland" z dn. 4 I. b. r.

zawiązania bliższego kontaktu między nauczycielstwem i młodzieżą Polski i Niemiec (na podstawie wymiany), z jakim wystąpiła w czasopiśmie „Die neue Erziehung" (grudzień, 1929).

W pełnych życzliwości i uznania słowach dla wyników naszej pracy (z któremi radzi swym kolegom się zapoznać) oraz dla wysokiego poziomu kulturalnego nauczycielstwa polskiego, autorka — wobec trudności (obecnie) zrealizowania obopólnej wymiany — proponuje pracę przygotowawczą w formie: a) gościnnych wykładów profesorów wyższych zakładów naukowych w uczelniach obu państw, b) wspólnej pracy nauczycielstwa polskiego i niemieckiego (Arbeitsgemeinschaft) podczas wakacyj letnich, c) ułatwiania nauczycielstwu polskiemu zapoznania się z nowoczesnemi szkołami eksperymentalnemi w Niemczech.

Wszyscy, którzyby tą sprawą się interesowali, mogą zwracać się pod adresem: Dr. Elga Kern, Heidelberg, Haydnstr. 2a.

W styczniowym numerze „Pour l'Ere Nouvelle" redaktor tego pisma, A. Ferrière komunikuje czytelnikom, że kwietniowy zeszyt poświęcony będzie szkolnictwu w Polsce, w której prof. F. spędził dwa tygodnie i zebrał „des documents du plus haut intérêt". Zarazem dodaje, że „ma nadzieję, iż polskie Ministerstwo Oświaty zdecyduje się przetłumaczyć i wydać po francusku w Międzynarodowem Biurze Wychowania kolekcję referatów, zebranych przez Wydział Sprawozdawczy, które miał przed oczyma, bawiąc w Polsce, a z których część tylko mogła być zamieszczona w „The New Era". Dodać należy, że prace nad tem wydawnictwem są już w toku.

W lutym b. r. dr. Ferrière wygłosił w Międzynarodowem Biurze Wychowania odczyt na temat swej podróży do Czech i Polski [1].

Mówiąc o zaznajamianiu zagranicy z organizacją szkolnictwa w Polsce, przytoczyć wreszcie trzeba artykuł p. t. „Le développement de l'instruction publique en Pologne", który się ukazał w „L'Education" Nr. 2, Novembre 1929, oraz: Hilker, Das Volksschulwesen in Polen (Pädagogisches Zentralblatt, Nr. 2, 1930), napisane, jak się zdaje, na podstawie broszury Ministerstwa W. R. i O. P. p. t. „L'instruction publique en Pologne", której setki egzemplarzy w rozmaitych językach rozeszło się m. in. także pośród uczestników zjazdu Międzynarodowej Ligi N. W. w Helsingör.

Dr. E. A. Kownacka.

ODCZYT SPRAWOZDAWCZY PROF. FERRIÈRE'A O SZKOLNICTWIE POLSKIEM

Dnia 1 lutego w przepełnionej sali Bibljoteki Instytutu Jean Jacques Rousseau wygłosił prof. Ferrière odczyt sprawozdawczy z podróży swej do Czech i Polski.

---

[1] Sprawozdanie z tego odczytu, nadesłane przez p. Sokalową, zamieszczamy poniżej. (Przyp. red.).

Sprawozdanie o podróży do Czechosłowacji poświęcone było prawie wyłącznie działalności pedagogicznej Bakule'go, którego F. jest wielkim zwolennikiem [1]. Przechodząc do sprawozdania o Polsce, prof. Ferrière wymienił w chronologicznym porządku najpierw pobyt w Krakowie. Aczkolwiek widział (a przynajmniej wspomniał) tylko jedną szkołę pani Ramułtowej i jak najkorzystniejsze z niej wyniósł wrażenie, porównywając ją do „Maison des petits" w Genewie, miał wrażenie, że „duch konserwatywny dawnych szkół jeszcze walczy z duchem nowym, nie pozwalając ideom współczesnym na zupełny triumf".

O tem natomiast, co widział w Warszawie, wyrażał się z entuzjazmem bez zastrzeżeń. Mówił wprawdzie, że zapał do nowych prób i poczynań jest tak duży, że aż powoduje pewną anarchję, że jednak terytorjum dawnego Królestwa jest „kuźnią", w której wre praca, mogąca zczasem wydać jak najpiękniejsze rezultaty. Wymienił, cokolwiek szczegółowiej je omawiając: 1) Przedszkole tramwajowe, o którem twierdzi, że jest ono jednem z najlepszych przedszkoli, jakie wogóle widział. Zaimponowała mu swoboda, z jaką stosuje się istniejące metody. Nic z tak powszechnego niewolniczego stosowania pomysłów Montessori i Decroly. Podobał mu się niezmiernie materjał do zajęć, używany w przedszkolach, zachwyciła go postawa dzieci, pełnych prostoty i swobody. Dla kierowniczki przedszkola nie ma dość słów uznania. 2) Gimnazjum Batorego, które uważa za doskonałe i znakomicie wyposażone: „Laboratorjów szkoły Batorego mógłby pozazdrościć niejeden uniwersytet". Uderzyła go i zachwyciła szczególnie metoda współpracy małych grup uczniów, którym w pracowniach profesorowie wyznaczają poszczególne tematy do opracowania. 3) Seminarjum im. Orzeszkowej, w którem organizacja pracy, stosunek uczennic do ciała nauczycielskiego wydały mu się w najwyższym stopniu naśladowania godne. We wszystkich zwiedzanych szkołach uderzył go znakomity rozwój ducha współdzielczości. Kooperatywy nietylko polegają na administrowaniu dobrem materjalnem, ale wytwarzają ducha samopomocy i współpracy w najszerszem tego słowa znaczeniu; referent podniósł np. fakt, że zdolniejsi uczniowie pomagają mniej zdolnym. Wspomniał, iż książka Dąbrowskiego o kooperatywach szkolnych wyjdzie niebawem we francuskiem tłumaczeniu. Przeszedł następnie do omawiania szkół żydowskich, których wymienił trzy rodzaje: hebrajskie, żargonowe i polskie. Zatrzymał się dłużej nad prewentorjum w Miedzeszynie, które zaimponowało mu swoją organizacją,— „nie przypuszczał, aby takie ubóstwo mogło iść w parze z tak wzorową czystością". To sanatorjum dało mu powód do mówienia o doskonale funkcjonującym samorządzie dzieci.

---

[1] Zob. Adolphe Ferrière, Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule. Paris, Flammarion, 1928.

Wspomniał jeszcze z najwyższem uznaniem, ale już zupełnie pobieżnie, bo godzina szkolna dawno już minęła, o pracy Korczaka i sądach dziecięcych. *Marja Sokalowa.*

PROF. KOT O WYCHOWANIU PUBLICZNEM

W dniu 8 marca w jednem z audytorjów Uniwersytetu Warszawskiego profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr. Stanisław Kot, wygłosił odczyt p. t. „Kryzys kultury narodowej a wychowanie publiczne". Odczyt był zorganizowany przez założone przed kilku miesiącami Towarzystwo Edukacji Narodowej, jako jego pierwsze wystąpienie nazewnątrz, według wstępnego oświadczenia Prezesa, prof. Antoniego Ponikowskiego.

Zgodnie z dążnościami tego Towarzystwa, pragnącego spopularyzować w społeczeństwie żywotne zagadnienia wychowawcze, prelegent zwraca uwagę na bierność naszego ogółu względem spraw szkolnych, przeciwstawiając jej olbrzymi resonans, jaki otrzymują wszelkie projekty reform szkolnych w społeczeństwach zachodnich.

Przyczyną tego jest, zdaniem prof. Kota, z jednej strony niedostateczne uświadomienie społeczeństwa w sprawach wychowania publicznego, z drugiej zaś strony nieliczenie się władz oświatowych z opinją publiczną. Tak więc doniosłe i głęboko w ustrój szkolnictwa sięgające zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 stycznia 1929 r., ogłoszone jedynie w nieczytanym przez szerszy ogół Dzienniku Urzędowym, uszło zupełnie powszechnej uwagi. Wogóle, uważa prelegent, społeczeństwo nie jest powoływane do współpracy przy najdonioślejszych aktach ustawodawstwa szkolnego. „Czasem bywa, że pytane są o opinję sfery nauczycielskie, ale nawet i one nie powinny mieć głosu decydującego". Te kategoryczne twierdzenia prelegenta nasunęły niektórym słuchaczom liczne wątpliwości, nierozwiązane wobec tego, że po odczycie nie nastąpiła dyskusja. Naprzód, o czyją to opinję winnoby się ubiegać Ministerstwo przed wydawaniem swych zarządzeń? Czy tej części społeczeństwa, która jest bierna i która jest nieświadoma? czy czekać powinno, aż się te „szersze" sfery zaczną interesować i zostaną uświadomione? i uświadomione przez kogo? czy nie przez tych, którzy się na sprawach rozumieją, a więc przez działaczy społecznych i oświatowych? czemże innem będzie wówczas głos owej szerszej opinji, jeżeli nie odgłosem tych działaczy? i dlaczego miałby mieć większy walor? i czy ci działacze nie mogą opinji swej wypowiadać wcześniej? i czy mają prawo nie wiedzeić, co jest ogłaszane w Dzienniku Urzędowym? czy mogą także twierdzić, że są zaskoczeni przez zarządzenie z dnia 2 stycznia 1929 r., sięgające rzekomo do zasad ustrojowych, a wydane bez wysłuchania ich opinji, skoro w „Ustawie o ustroju szkolnictwa", ogłoszonej w sierpniu r. 1927 jako projekt

Komisji, powołanej przez Ministra W. R. i O. P., byli wzywani do publicznej o tem dyskusji, a niektórzy wypowiedzeli się nietylko w czasopismach pedagogicznych, ale i na łamach prasy codziennej? Czy istotnymi doradcami Ministerstwa nie powinni być i nie byli przedewszystkiem i zawsze ludzie, pracujący zawodowo w dziedzinie wychowawczej, a więc nauczyciele (i profesorowie)? czy jeżeli chodzi także o „rodziców", to czyż oni nie są także rodzicami, ale z tych, którzy się na sprawach szkolnych rozumieją?

Te zagadnienia nie zostały w odczycie rozwiązane, bo zresztą punkt jego ciężkości tkwił w czemś innem: w krytyce dotychczasowej szkoły polskiej, nie uwzględniającej, zdaniem prelegenta, potrzeb kultury narodowej, dla której pepinierą powinna być szkoła średnia, przygotowująca do wyższej. Pod tym kątem widzenia prelegent wysnuwa różne, m. in. następujące postulaty.

Szkoła średnia nie może stawiać sobie zadania przygotowania do życia czy do zawodu, tylko do ukształtowania wewnętrznego, polegającego na zasymilowaniu z tradycją. Dlatego szkoła średnia powinna być długoletnia (ośmioletnia) i nie może być deprecjonowana przez obcinanie jej klas niższych w myśl ministerjalnego projektu ustrojowego. Program jej powinien być zharmonizowany w duchu naszej dotychczasowej kultury chrześcijańsko - łacińskiej, a nie hołdować hasłu nawrotu do pradawnej kultury przedchrześcijańskiej, jak każą wiatry z bliskiego zachodu, lub hasłu amerykanizacji, głoszonej nawet „ze strony urzędowej" (!), a będącej tylko odbiciem kierunków z bliskiego wschodu (czytaj: „bolszewizm"), dążącego tylko do zerwania z wszelką tradycją. Dzisiejszy program szkoły średniej jest przepełniony „frazeologją narodową", ale nie daje wniknięcia w całość i ciągłość kultury narodowej. Nawet specjalny przedmiot nauki o Polsce jest w programie traktowany sucho i pamięciowo.

Nietylko programom, ale i metodom nauczania w szkołach średnich zarzuca prof. Kot zbytnie uleganie nowym prądom i przeciwstawia się im ogólnem twierdzeniem, że „wychowanie nie jest zabawą" i należy je przeprowadzać z naciskiem i wymaganiem.

Niemniejsze zarzuty spotykają szkołę powszechną, której organizacja siedmioklasowa przeprowadzana jest przecież od samego początku istnienia polskich władz szkolnych na podstawie jednomyślnej opinji całego społeczeństwa. Prof. Kot sądzi jednak, że szkoła powszechna siedmioklasowa nie jest możliwa do zrealizowania u nas poza większemi ośrodkami i że jest wskutek tego „szkodliwą fikcją". Rządy dotychczasowe, nastawione na szkołę siedmioklasową, nie roztaczają rzekomo należytej opieki nad szkołami niżej zorganizowanemi. Szkoła powszechna czteroklasowa byle „uczciwie prowadzona" zaspokoiłaby narazie potrzeby naszej oświaty w ośrodkach mniej zaludnionych. Twierdzenie to prof. Kota nasuwa wraże-

nie, jakgdyby zakładało się szkoły siedmioklasowe nawet tam, gdzie brak do tego warunków; jednakże fakty nie były przytoczone, natomiast statystyka mówi, że w szkołach siedmioklasowych w miastach było w 1927/28 r. 89,91%, a po wsiach zaledwie 12,29% ogółu dzieci szkolnych. Opozycja przeciw zasadzie siedmioklasowej szkoły stałaby w sprzeczności z najwyraźniej wypowiedzianą opinją publiczną, na której pono tak bardzo zależy. Braki w wykształceniu nauczycieli są nieuniknione; zdarzają się zresztą, według luźnego przykładu, przytoczonego przez prelegenta, i w większych ośrodkach. Ale dziwny jest zarzut, że szkoły niżej zorganizowane nie mają wytycznych: dość przejrzeć te liczne opracowania programów i przykładów rozkładu zajęć w szkołach jedno-, dwu-, trzyklasowych i t. d., które ogłaszało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego od samego początku istnienia, aby się przekonać o czemś przeciwnem.

Wogóle, wywody prof. Kota wyglądały w szczegółach nieraz tak, jakby walczyły z czemś, czego niema, a propagowały to, co jest. Czyż na tem ma polegać oświecanie szerszej publiczności o zagadnieniach szkolnych? Co się zaś tyczy zasad ustrojowych, to ideał prelegenta przedstawiałby się w następującej formie: szkoła powszechna czteroklasowa i szkoła średnia ośmioklasowa z łaciną od pierwszej klasy, nastawiona na szkołę wyższą. I to jest wszystko. Tak, jak było w dawnym zaborze austrjackim tudzież w rosyjskim. Czy ten ustrój dał nam najwyższe wartości kultury narodowej, o które podobno chodzi?

Prof. Kot powoływał się na to, zwalczając zasadę szkoły powszechnej siedmioklasowej, że swą oświatę zawdzięczają Niemcy jednoklasowej szkole ludowej. Zgodne to jest z ową gadką, że w wojnie 1870 r. zwyciężył pruski nauczyciel ludowy. Gdyby chodziło tylko o wojnę, to ostatecznie... Ale jeżeli mierzyć oświatę sprawnością obywateli do wykonywania funkcyj w organizmie narodowo-państwowym, to źródła wyższości Niemców nad nami trzebaby raczej upatrywać w ich licznych szkołach średnich, tych właściwych małoklasowych szkół średnich (Mittelschule), nienastawionych na studja wyższe, a także w ich rozwiniętej sieci różnorakich szkół zawodowych. Te szkoły dają im dostateczny kontyngens pracowników wykwalifikowanych i oświeconych na średnim poziomie. Inna sprawa, że stać ich także na dość licznych wychowańców szkół średnich dziewięcioklasowych (höhere Schulen), przygotowanych do studjów wyższych (tego rodzaju szkoły istnieją zresztą w Niemczech od lat kilkudziesięciu, a nie zostały dopiero teraz wprowadzone, jak pouczał prelegent). Prof. Kot stawia alternatywę: albo szkoła ludowa, albo uniwersytet. I dlatego tak go przeraża idea szkoły jednolitej, która ma tę przepaść zapełnić przez racjonalne doprowadzanie każdego osobnika do najwyższego stopnia jego wydajności społecznej, zgodnie z przyrodzonemi zdolnościami.

Ale o tych innych typach szkół prof. Kot nie mówił, zajęty przedewszystkiem polemiką z współczesną szkołą polską, której wszystkie wytknię-

te błędy kładł z ochotą na karb obecnego rządu i jego poszczególnych przedstawicieli. Nie mówił także o „kryzysie kultury narodowej", mimo że na taki właśnie odczyt przybyli jego liczni słuchacze.

Dr. Adam Zieleńczyk.

INSTYTUT MIĘDZYNARODOWY KINEMATOGRAFJI KSZTAŁCĄCEJ [1]

(Z rocznego sprawozdania 1929 roku Ligi Narodów)

Z inicjatywy rządu włoskiego uruchomiony został w Rzymie Instytut Międzynarodowy Kinematografu Kształcącego, pozostający pod auspicjami Ligi Narodów.

Otwarcie Instytutu miało miejsce w dniu 5 listopada 1928 roku po uprzedniem zatwierdzeniu statutu przez Radę Ligi Narodów (w dniu 30 sierpnia 1928 roku). Dekret rządu włoskiego upoważniający do stworzenia i utrzymania Instytutu datowany jest z dnia 6 września 1928 roku.

Ze względu na ogromne znaczenie, jakie może mieć utworzenie podobnego Instytutu dla wyzyskania filmu w nauczaniu, oraz ze względu na ciekawą organizację wewnętrzną Instytutu podajemy tutaj jego statut, program prac i szczegóły dotyczące kierownictwa.

Organami Instytutu są: a) Rada Administracyjna; b) Stały Komitet Wykonawczy; c) Dyrektor Instytutu.

Rada Administracyjna składa się z przewodniczącego i 14 członków mianowanych przez Radę Ligi Narodów; przewodniczącym z urzędu jest delegat włoski do Komisji Współpracy Intelektualnej.

Stały Komitet Wykonawczy składa się z przewodniczącego Rady Administracyjnej i 5-ciu członków mianowanych przez tę Radę.

Dyrektor Instytutu jest mianowany przez Radę Administracyjną na przeciąg 7 lat. Członków Rady Administracyjnej wybiera się na przeciąg 5 lat, przyczem członek może być powtórnie wybrany tylko jeden raz; członków Komitetu Wykonawczego wybiera się na przeciąg 2 lat, bez ograniczania przytem co do prawa dalszego wyboru.

Stosownie do cytowanego wyżej dekretu rządu włoskiego z dnia 6 września 1928 roku Instytut jest autonomiczną jednostką prawną. Rząd

---

[1] Będziemy stale używali tej nazwy, jako odpowiednika nazw „Cinéma d'enseignement", „Lehrfilm" i t. d., dla oznaczenia kinematografu lub filmu w zastosowaniu do celów dydaktycznych w zakładach naukowych i w oświacie pozaszkolnej. Nazwę: „Forschungskinematographie" będziemy tłumaczyli nazwą: „kinematografja badawcza". (Przyp. red.).

włoski udziela mu pomieszczeń niezbędnych do jego normalnego funkcjonowania, bez jakiegokolwiek obciążenia. Rząd włoski pokrywa również koszty instalacji Instytutu, a pozatem współdziała w pokryciu jego wydatków rocznych, przeznaczając na ten cel sumę globalną 600.000 lirów.

Ani Państwo Włoskie, ani Liga Narodów nie przyjmują żadnej odpowiedzialności finansowej z racji istnienia i prowadzenia Instytutu.

Instytut może korzystać ze źródeł dochodu w postaci darów w naturze, legatów i subwencyj, które Rada Administracyjna uzna za możliwe zapewnić mu dla rozwoju jego prac.

Rząd włoski przyjmuje na siebie powyższe zobowiązanie na przeciąg 10 lat. Zobowiązanie to może być milcząco przedłużone na dalsze 10 lat, o ile rząd włoski lub Liga Narodów nie wymówią go przynajmniej na 2 lata przed upływem odpowiedniego terminu.

Zadania. Instytut ma na celu zachęcać wszelkiemi możliwemi środkami do produkowania, rozprzestrzeniania i wymiany filmów kształcących.

Zajmuje się opracowywaniem najlepszych metod wykorzystywania filmu dla celów dydaktycznych.

Jest, między innemi, organem informacyj międzynarodowych we wszystkiem, co dotyczy kinematografji kształcącej.

Rada Administracyjna zbiera się raz na rok. Może ona przekazywać zbadanie pewnych kwestyj specjalnych i studja nad niemi komisjom ekspertów. Może również powziąć inicjatywę w kierunku zwrócenia uwagi Rady Ligi Narodów na potrzebę zwołania konferencji międzynarodowej dla celów osiągnięcia porozumienia międzynarodowego.

Instytut składa sprawozdanie roczne o swej działalności Radzie Ligi Narodów i Rządowi Włoskiemu. Rada Ligi Narodów podaje je do wiadomości wszystkim członkom Ligi.

Wymienione punkty stanowią wyciąg bądź ze statutu, bądź też z regulaminu wewnętrznego Instytutu.

W obecnej chwili do Rady Administracyjnej należą: Przewodniczący: Prof. A. Rocca, Włochy; Członkowie: Prof. G. A. Murray, Wielka Brytanja; Prof. G. Reynold, Szwajcarja; Dr. R. Knoph, Norwegja; Dr. V. Kellog, Stany Zjednoczone; M. H. Krüss, Niemcy; Prof. H. Focillon, Francja; Pedro de Olano, Hiszpanja; M. I. Nitobe, Japonja; Dr. R. P. Paranjpye, Indje; M-elle G. Mistral, Chili; L. Lumière, Francja; M. Cürlis, Niemcy; M. E. Millikan, Stany Zjednoczone; G. Hankin, Wielka Brytanja.

Komitet Wykonawczy ma skład następujący: Przewodniczący: Prof. A. Rocca, Włochy; Członkowie: Prof. H. Focillon, Francja; M. H. Krüss, Niemcy; Dr. R. Paranjpye, Indje; Pedro de Olano, Hiszpanja.

Dyrektorem jest Luciano de Feo, Włochy.

Pierwszy rok pracy zaznaczył się opracowaniem regulaminów wewnętrznych i przyjęciem programu pracy. Dyrektor Instytutu odbył w ciągu 1928 roku podróże naukowe do Stanów Zjednoczonych i do Niemiec. Pozatem Instytut zwrócił się do różnych państw (między innemi i do Polski) z ankietą w zasadniczych kwestjach [1]. *Jan Hellmann.*

ODDZIAŁ PRZEZROCZY I FILMÓW MUZEUM PEDAGOGICZNEGO W PARYŻU [2]

W 1896 roku dzięki inicjatywie Ministerstwa Oświaty Muzeum Pedagogiczne w Paryżu (założone w r. 1879) zorganizowało Oddział Przezroczy, mający na celu wypożyczanie aparatów projekcyjnych z kolekcjami odpowiednich przezroczy stowarzyszeniom oświatowym na prowincji dla ułatwienia im pracy popularyzacyjnej.

Kapitałem zakładowym było zakupione przez Ministerstwo 100 aparatów projekcyjnych i 100 kasetek zawierających po 200 obrazów, oraz dary Société nationale des conférences populaires (4600 obrazów) i Société havraise d'enseignement par l'aspect (6000 obrazów).

Akcja rozszerzała się niezwykle szybko. Już w 1897 roku Muzeum rozporządzało 50.000 obrazów w 270 zmianach kolekcyj. Sporządzono katalogi według działów (historja, sztuki piękne, geografja, podróże, historja naturalna, fizyka, astronomja i meteorologja, chemja, rolnictwo, maszyny, przemysł, wojskowość i inne), które rozesłane zostały dla orjentacji. Dla ułatwienia pracy wykładowcom założona została specjalna bibljoteczka dla użytku nauczycieli kursów dla dorosłych.

Do 1914 roku Muzeum wypożyczało rocznie przeciętnie po 36.000 obrazów. Przerwana przez wojnę działalność Muzeum rozwijać się już poczęła od 1922/23 r. niezwykle szybko. Od 1919 r. powstaje oddzielna kinoteka szkolna i oświatowa i obok przezroczy Muzeum zaczyna rozsyłać filmy. Ze skromnego początku (54 filmy wysłane dla ilustracji kursów dokształcających w 1919/20 r.) doszła ta akcja w 1926/27 r. do ogromnych rozmiarów — wypożyczono 29.497 filmów — z tendencją do dalszego rozwoju. W 1927/28 r. liczba wypożyczonych filmów i przezroczy przeniosła 75.000.

---

[1] Od lipca 1929 r. wydaje Instytut w pięciu językach (angielskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim i włoskim) czasopismo, którego francuski tytuł brzmi: Revue Internationale de Cinéma Educateur, Roma, Via Lazzaro Spallanzani 1. (Przyp. red.).

[2] Zob.: Le Service des Vues du Musée Pédagogique, Bulletin du Musée Pédagogique, Septembre 1929, Paris, 41 rue Gay-Lussac.

W 1927/28 r. Ministerstwo Oświaty, stosownie do propozycji Muzeum Pedagogicznego, postanowiło zorganizować filmoteki departamentowe dla ułatwienia pracy organizacjom regjonalnym.

Jako dodatek do organu Muzeum, „Bulletin du Musée Pédagogique" wychodzi „Service des projections lumineuses", katalog kolekcyj obrazów, będących w obiegu wraz z wyczerpującemi informacjami.

E. A. Kownacka.

ZASTOSOWANIE KINEMATOGRAFJI KSZTAŁCĄCEJ W RÓŻNYCH PAŃSTWACH

Ogólny postęp w rozwoju kinematografji odbił się także w zastosowaniach do nauczania. Sprawą filmu kształcącego interesują się żywo sfery pedagogiczne w krajach zachodnio-europejskich; dużo też na tem polu się dzieje, o czem u nas niewiele dotąd wiadomo. Zamierzamy zatem informować czytelników Oświaty i Wychowania o tym doniosłym ruchu na podstawie odpowiednich wydawnictw zagranicznych.

Szwajcarja[1].

Nieliczne dotąd kantony zajęły się kwestją systematycznego wprowadzania filmu do nauczania. Oficjalnie jedynie kanton miasta Bazylei uznał film za środek pomocniczy w nauczaniu; film jest tam z całą energją przystosowywany do różnych poziomów szkół, poczynając od elementarnych, a kończąc na wyższych uczelniach. W Bazylei istnieje też specjalna, niezwykle czynna organizacja p. n. „Komisja kinematografji kształcącej i badawczej". — W kantonie zurychskim podjęte są bardzo energiczne kroki z inicjatywy prof. dr. Rüsta, twórcy „Szwajcarskiej Placówki filmu kształcącego dla szkół średnich", instytucji pracującej na tych samych zasadach, co wspomniana Komisja w Bazylei. „Placówka" zaopatruje 12 szkół średnich w różnych kantonach w filmy naukowe. W zimie roku 1928/29 w Zürichu zaczęła również działać „Spólnota filmu oświatowego" (Kulturfilmgemeinde). W poczet swych członków zalicza „Spólnota filmu oświatowego", między innymi, wielu profesorów i docentów uniwersytetu oraz nauczycieli. Wspomnianej zimy „Spólnota" urządziła 13 przedstawień kinematograficznych. Tematy wyświetlanych filmów obejmowały geografję, etnografję, technikę i sport. Filmy o charakterze naukowym uzupełnione były odpowiedniemi pre-

[1] Zob.: Nachrichten der Europäischen Lehrfilmkonferenz, Nr. 6, 1928, oraz oddzielną odbitkę z tego wydawnictwa: Imhof, Bericht über den Stand der Schulkinematographie in der Schweiz, insbesondere in Basel. Optik und Schule, Wetzlar, Nr. 718, 1927.

lekcajmi. — W kantonie genewskim ruch na polu kinematografji kształcącej jest ożywiony. Od 1924 r. miasto Genewa posiada filmotekę filmów folklorystycznych. Miejskie szkoły wspólnemi siłami zakupiły kilka aparatów kinematograficznych projekcyjnych, co pozwala na organizowanie pokazów, w miarę potrzeby, w lokalach szkolnych. Pozatem w t. zw. Salle de la Prairie, przeciętnie 6 razy do roku, wyświetlane są, w porozumieniu z Biurem Archiwów Szkolnych, filmy o treści ogólnokształcącej. Godnem uwagi jest, że szkoły ludowe mogą wypożyczać sobie aparaty kinematograficzne z centralnej filmoteki. — W kantonie berneńskim, pomimo nader przychylnego ustosunkowania się nauczycieli do sprawy wprowadzenia filmów kształcących do szkół, zagadnienie to jest w stadjum zaczątkowem. Wydział filmowy miasta Berna zaprojektował wybudowanie centralnego lokalu do wyświetlania filmów kształcących; przez dostarczanie zaś krótkich filmów stara się ułatwić naukę w szkołach. W zimie 1925/26 roku urządzony był specjalny kurs dla kierowników szkolnych kinematografów. W poszczególnych gminach kantonu berneńskiego powstają samodzielne organizacje, sprowadzające filmy naukowe z centralnej instytucji — t. zw. „Schweizer Schul- und Volkskino". Berneńskie władze oświatowe i organizacje nauczycielskie dbają naogół o to, aby wyświetlane filmy kształcące nie wykraczały poza ramy programu szkolnego.

Na nieco szersze omówienie zasługują poczynania m. Bazylei. W kantonie tym zagadnienie filmów kształcących ujęte zostało narazie jako zagadnienie ściśle szkolne, odgraniczone od kinematografji oświatowej w szerszem znaczeniu. Dla bliższego zapoznania się z tem zagadnieniem kantonalny Departament Oświecenia wyłonił w 1922 r. „Komisję do spraw kinematografji szkolnej", która zajmowała się wszystkiemi kwestjami zastosowania filmów do różnego poziomu nauki z punktu widzenia technicznego, metodycznego i organizacyjnego. Komisja ta opracowała też szereg opinij i sprawozdań w tej sprawie. Po uregulowaniu zagadnień, wchodzących w zakres kinematografji szkolnej, na miejsce poprzedniej komisji powstała w Bazylei nowa „Komisja kinematografji kształcącej i badawczej" o szerszym zakresie działania, wychodzącym poza teren lokalny.

Mając na względzie potrzebę specjalnej umiejętności stosowania nowej metody nauczania, urządzono dla nauczycielstwa i władz oświatowych specjalne zebrania przygotowawcze z demonstracjami: 1) poranki filmu kształcącego dla szerszych kół, 2) wieczory filmu kształcącego, podczas których zagadnienie filmu kształcącego było omawiane poważniej ze strony metodycznej i dydaktycznej, 3) ćwiczenia w stosowaniu filmu kształcącego na różnych poziomach nauczania szkolnego, wykazujące możliwości zastosowania filmów w nauce i wreszcie 4) kursy, zapoznające z techniką filmów kształcących.

Okazało się, że zagadnienie filmów kształcących nie może być wyczerpane przez ujęcie go, jako sprawy wyłącznie metodycznej. Stwierdzono, że sporo kwestyj zasadniczych wymaga naukowego zbadania, w szczególności przez psychologów. Zadanie to nie mogło być podjęte w ramach dotąd istniejących, dlatego też powzięto w Bazylei myśl utworzenia „Szwajcarskiego Towarzystwa Kinematografji Kształcącej i Badawczej" (Schweizeriche Gesellschaft für Lehr- und Forschungskinematographie), co doprowadziło dalej do powstania w Hamburgu „Międzynarodowego Związku Kinematografji Kształcącej i Badawczej" (Bund für Lehr- und Forschungskinematographie).

Łącznie z podjętemi pracami nagromadza się w archiwum filmu kształcącego w Bazylei bardzo bogaty międzynarodowy materjał.

Zdając sobie sprawę z doniosłego znaczenia podjętych badań i prób, Departament Oświecenia kantonu m. Bazylei zorganizował w kwietniu 1927 r. „Pierwszą europejską konferencję w sprawie filmu kształcącego". W konferencji tej wzięły udział wszystkie państwa europejskie; w wyniku zaś tego zjazdu utworzono 11 specjalnych fachowych komisyj, które rozpoczęły swe prace już w Bazylei a nadal je kontynuowały w swych krajach. Te placówki stałej współpracy miały się stać podstawą przyszłej, może nietylko europejskiej organizacji, którąby regulowała całą produkcję filmów kształcących i dawała przez to poparcie przemysłowi naukowo-filmowemu. Organizacja taka gromadziłaby wszelkie uwagi i doświadczenia z zakresu stosowania filmów kształcących i informowałaby o nich swych członków.

Wogóle o Szwajcarji można powiedzieć, że filmy kształcące są gorąco propagowane w tym kraju, między innemi, przez prasę codzienną.

W chwili obecnej filmy naukowe i oświatowe docierają już do najdalszych zakątków Szwajcarji. Posiłkowanie się niemi ma jeszcze, coprawda, poza większemi ośrodkami, charakter sporadyczny, lecz podjęta akcja wprowadzania filmu, jako środka pomocniczego przy nauczaniu zatacza systematycznie coraz większe kręgi.

Ludmiła Chlewińska - Karpowiczowa.

Węgry[1].

Na 1-szej europejskiej konferencji filmowej w Bazylei można było stwierdzić, że Węgry były jednem z pierwszych państw Europy, gdzie czyniono próby zastosowania filmu do nauczania. Już w 1924 r. film został tam uznany za obowiązkowy środek pomocniczy przy nauczaniu zarówno w szkołach powszechnych, jak i średnich oraz zawodowych. Minister Oświaty wydał specjalne rozporządzenie, mocą którego w każ-

[1] Zob. Dr. A. Nagy, Bericht über den Stand des Lehrfilmwesens in Ungarn, 1928.

dym roku szkolnym dla wspomnianych zakładów naukowych winny być urządzane naukowe kinematograficzne przedstawienia.

Ponieważ położenie finansowe państwa nie pozwalało na szersze rozwinięcie podjętej akcji, przeto zaangażowano kapitały prywatne Węgiersko-Holenderskiego Kulturalno-Gospodarczego Towarzystwa Akcyjnego (Ungarisch-Holländische Kulturwirtschaftliche A.-G.), z którem zawarto umowę początkowo na 3 lata, później przedłużono ją na dalsze pięć lat. Zadaniem Towarzystwa jest zaopatrywanie szkół w całym kraju w filmy kształcące najniezbędniejsze przy nauczaniu. Przedsiębiorstwo to obowiązane jest dbać, aby dostarczane do szkół filmy stanowiły metodyczną całość i aby były uzgodnione z planem nauki w szkołach. Nad wykonaniem tego czuwa nietylko sekcja pedagogiczna samego Towarzystwa Akc., lecz i specjalnie ustanowiony w Ministerstwie Oświaty komitet filmowy, złożony ze znanych pedagogów i nauczycieli, który to komitet układa program wyświetlanych filmów kształcących. W ten sposób bez kapitału rządowego zostało pomyślnie rozwiązane zagadnienie filmu kształcącego.

W roku szkolnym 1927/28 w 160 miastach dano 4.280 przedstawień, z których korzystało 1.413.384 uczniów, z tego 230.204 bezpłatnie. Do każdego wyświetlanego filmu fachowcy-profesorowie i nauczyciele piszą krótkie objaśnienia, które dają prelegentom wątek do wygłaszanych pogadanek i odczytów.

Tytuły filmów szkolnych są np. następujące: 1) Hiszpanja; 2) Równina Węgierska; 3) las; 4) niektóre zjawiska fizyczne i chemiczne; 5) obrazy ze świata ptaków i t. p.

Dla uniknięcia braków i błędów w rozpoczętej pracy Ministerstwo Oświaty wydało polecenie, aby władze szkolne nadsyłały co pewien czas sprawozdania i uwagi o doświadczeniach poczynionych z przedstawieniami kinematograficznemi.

Przy stosowaniu filmów kształcących trzeba uwzględniać różnice poziomu między szkołą powszechną i średnią, a także w obrębie szkoły średniej różnice zainteresowań, posiadanych wiadomości i zrozumienia dla filmu wśród uczni klas młodszych i starszych. Dalej, również typ szkoły musi być brany pod uwagę, np. średnie szkoły handlowe potrzebują filmów przystosowanych do innych celów, niż średnie szkoły klasyczne.

Filmy kształcące nie mają służyć do zastąpienia używanych dotychczas pomocy szkolnych, jak np. książek, tablic, preparatów i t. p., ale tylko być ich uzupełnieniem.

W miarę możności materjalnych, szkoły na Węgrzech zaopatrują się we własne aparaty kinowe, co, oczywiście, znacznie ułatwia posiłkowanie się filmami naukowemi dla zobrazowania omawianych na lekcji tematów.

Dotąd jeszcze niektórzy zawodowi pedagodzy wyrażają pewne wątpliwości co do celowości filmów w nauczaniu. Są to jednak głosy coraz rzadsze. Przeważają głosy uznania dla dodatnich wyników tych pokazów. Film wywiera silny wpływ na kształcenie się wyobraźni młodzieży, zmusza ją do krytycznego ustosunkowania się do danego przedmiotu i wyrabia spostrzegawczość.

Na wyżej wspomnianej konferencji w Bazylei przedstawiciele węgierscy oświadczyli też zebranym, że rząd ich kraju kładzie wielki nacisk na oświatę powszechną i uważa film kształcący za najstosowniejszy środek przy jej szerzeniu. Wprawdzie ze względu na brak środków finansowych i często także odpowiednich warunków technicznych (większość gmin nie posiada elektryczności), wyświetlanie filmów kształcących musi ograniczać się dotąd głównie do szkół, ale Ministerstwo Oświaty dąży energicznie do wprowadzenia filmu we wszystkich ośrodkach oświatowych (kółkach rolniczych, kółkach młodzieży i t. p.). Poszczególne gminy i samorządy nabywają własnym kosztem aparaty kinowe.

Czynione są także próby zastosowania filmów przy badaniach naukowych i wyższych studjach. Na wydziale inżynierji wodnej Politechniki Budapeszteńskiej film spełnia z powodzeniem rolę pomocniczego środka naukowego. Katedra budowy maszyn rolniczych posiłkuje się w bardzo szerokim zakresie filmami naukowemi.

Na wydziale lekarskim Uniwersytetu Budapeszteńskiego przy zastosowaniu udoskonalonej kinematografji dokonywane są poważne badania z dziedziny chorób wewnętrznych, neuroterapji i t. p. Wyświetlanie zaś naukowych filmów podczas wykładów często ułatwia zadanie wykładowcy. Na ginekologji filmy są bardzo pomocne; mają też one znaczenie porównawcze, dotąd bowiem zdjęcia tego rodzaju sprowadzają Węgry przeważnie z Austrji i Niemiec, co pozwala, w miarę wytwarzania własnych filmów, na robienie zestawień w stosowaniu odrębnych zabiegów lekarskich. — Można byłoby przytoczyć jeszcze szereg przykładów wykorzystywania kinematografji dla celów naukowych.

Z powyższego widzimy, że akcja szerzenia filmów kształcących rozwija się na Węgrzech bardzo pomyślnie mimo trudnych warunków, w jakich kraj ten po wojnie się znajduje.

Ludmiła Chlewińska - Karpowiczowa.

Francja[1]

Pionierem filmów naukowych we Francji był dr. Doyen. W chwili

---

[1] Dane wzięte z wydawnictwa: Conférence européenne du film scolaire à Bâle, 1927, Rapports présentés par la Délégation Française, str. 61 — 71.

Godna uwagi jest książka: Michel Coissac, Le cinématographe et l'enseignement. 1926.

obecnej w całym kraju filmy naukowe są energicznie zalecane, wszyscy bowiem jasno zdają sobie sprawę, jak doniosłe mają znaczenie w szkolnictwie. Dotąd jednak kinematografja szkolna nie została metodycznie zorganizowana, ani też oficjalnie uznana za środek pomocniczy przy nauczaniu.

Szkoły posiadają około dziesięciu tysięcy aparatów, które częściowo zostały przez nie zakupione, częściowo zaś były im ofiarowane. Posiadanie aparatów kinematograficznych nie rozwiązało jednak palącego zagadnienia, brak bowiem było odpowiednich do wyświetlania filmów kształcących.

Już od r. 1910, kiedy to w parlamencie została poruszona kwestja wykorzystania kinematografji dla szkoły, większość ministrów oświaty zajmowała się tą sprawą, jednak bez kankretnych wyników. Dopiero w r. 1926 Herriot powołał komisję do badania filmów kształcących.

Należy wspomnieć, że w r. 1922 odbył się ważny Kongres Kinematografji Kształcącej (Congrès du Cinéma d'Enseignement), na którym najwięksi wydawcy książek szkolnych i naukowych połączyli się z wytwórcami filmów. Podjęta przez nich akcja trwała jednak krótko, nie wciągnięto bowiem do współpracy jednostek kompetentnych, przypuszczając, że film kształcący może być traktowany narówni z innemi filmami.

Niepowodzenie to nie zniechęciło rzeczników filmu kształcącego i oto teraz Francja stoi u progu skutecznego zrealizowania szerokich planów w tej dziedzinie; trzeba tylko jeszcze skoordynować wszystkie dotychczasowe wysiłki, zorganizować odpowiednie wyszkolenie, należy wydzielić i rozklasyfikować filmy ściśle kształcące, przystosowane do rozmaitych poziomów szkół, zgodnie z najnowszemi planami i metodami.

Większość Ministerstw, jak np. Rolnictwa, Oświaty, Kolonij i inne, posiada obecnie dobrze postawione kinoteki.

W licznych ośrodkach regjonalnych Francji powstały t. zw. Offices Régionaux du Cinéma Educateur, które poza działalnością o charakterze ogólnym, ułatwiają wprowadzanie kina do szkoły. Jedyną w swoim rodzaju instytucją na świecie jest Muzeum Pedagogiczne w Paryżu, które posiada najbogatszą bibljotekę pedagogiczną i muzeum szkolne. O działalności Muzeum w kierunku udostępniania filmów kształcących zamieszczona została powyżej oddzielna notatka (str. 267).

Miasto Paryż ufundowało ostatnio własną naukową kinotekę. Towarzystwo Przyjaciół Kinematografu wyłoniło, jako najbardziej niezbędną — sekcję kinematografu kształcącego. W dużej ilości liceów i kolegjów, w szkołach powszechnych, w laboratorjach, w politechnice i t. d. kino stosowane jest szeroko.

Mimo pewnych braków co do uzgodnienia metody i planu w wyświetlaniu filmów, kinematograf szkolny coraz to mocniej ugruntowuje się na terenie zakładów naukowych, zajmując w nich jedno z czołowych miejsc wśród pomocy szkolnych.

We Francji istnieje szereg towarzystw i instytucyj prywatnych, interesujących się zagadnieniem kinematografji szkolnej, z organizacyj zaś rządowych przedewszystkiem należy wymienić wydziały do spraw kinematografji Ministerstwa Rolnictwa i Dyrekcji Szkolnictwa Technicznego oraz wspomniane wyżej kinoteki przy poszczególnych Ministerstwach.

Organem, omawiającym działalność placówek, zajmujących się filmami kształcącemi, jest „Le Cinéopse".

Dokonano więc we Francji dużej pracy przygotowawczej, uwieńczeniem której ma być oficjalne wprowadzenie filmu kształcącego do szkoły.

L. Chlewińska - Karpowiczowa.

Norwegja[1].

Pierwsze próby zastosowania kinematografu w szkole w Norwegji zostały zrobione w r. 1922/23. Chodziło o wyjaśnienie następujących zagadnień:

1. Jaka jest wartość filmu w porównaniu z innemi środkami nauczania? Czy daje on pojęcie o wykładanym przedmiocie bardziej jasne i ścisłe?
2. Czy należy film demonstrować przy przerabianiu nowej lekcji, tak aby uczniowie tworzyli sobie sami pojęcia na podstawie filmu? Czy też ma on być uzupełnieniem lekcji przeprowadzonej przez nauczyciela?
3. Czy zastosowanie filmu nastręcza trudności techniczne i pedagogiczne dla personelu nauczycielskiego?

Na zagadnienia powyższe dały odpowiedź następujące doświadczenia. W pięciu szkołach powszechnych w Oslo w 4, 5 i 6 roku nauczania zorganizowano próby nauczania przy pomocy filmu z uwzględnieniem obowiązującego programu. Personel nauczycielski, który posługiwał się filmem, miał po raz pierwszy do czynienia z aparatem filmowym. W ciągu roku około 1000 dzieci odbywało naukę z pomocą filmu.

Jako materjał porównawczy zostały użyte wypracowania, pisane przez dzieci.Część tych wypracowań była pisana bezpośrednio po obejrzeniu filmu, inne po dwóch tygodniach, a nawet po miesiącu. Dla każdego tematu zostały zebrane dane o liczbie spostrzeżeń trafnych oraz błędnych, zrobionych przez uczni w wypracowaniach. Wyniki zostały zestawione osobno dla każdego tematu, klasy i szkoły. Film nie był objaśniany uprzednio przez nauczyciela i dzieci nie były zawczasu uprzedzane o wypracowaniu piśmiennem.

Jednym z tematów wypracowania było: „Opowiedz, coś widział na filmie o eksploatacji drzewa". W każdej szkole dziecko zrobiło przeciętnie 15 spostrzeżeń, z których zaledwie jedno błędne. Ten sam temat został dany do opracowania po dwóch tygodniach. Przeciętna liczba spostrzeżeń

---

[1] Według sprawozdania delegata norweskiego na zjeździe w sprawie filmu kształcącego w Paryżu w 1926 r.

wynosiła 17, z tego 0,9 błędnych. Liczba spostrzeżeń po upływie dwóch tygodni zwiększyła się zatem, a liczba błędów spadła.

W jednej z klas nauczyciel równocześnie objaśniał film. Przeciętna liczba spostrzeżeń przy pierwszej próbie wynosiła 23,2, z tego 1,9 błędnych. Po dwóch tygodniach przy powtórnem badaniu liczba spostrzeżeń doszła przeciętnie do 30,9, a liczba błędów spadła do 0,6. Z tego wynika, że film komentowany przez nauczyciela daje lepsze wyniki (co stanowi częściową odpowiedź na zagadnienie 2).

W 5 roku nauczania z zoologji zostało dane wypracowanie w miesiąc od chwili demonstrowania filmu na temat „Jedwabnik". W 4 klasach, gdzie film był komentowany przez nauczyciela, otrzymano przeciętnie 22 spostrzeżenia, z których 1,4 błędne. W 5 klasach, gdzie film był pokazywany bez objaśnień, przeciętna liczba spostrzeżeń wynosiła 9,7, z tego 1,1 błędne. Po miesięcznej więc przerwie miały dzieci znacznie dokładniejsze wspomnienie widzianego filmu, o ile był on objaśniany.

W 6 roku nauczania geografji Norwegji tematy były bardziej rozległe. Przy demonstrowaniu filmu dzieci robiły od 30,8 do 42 spostrzeżeń. W klasach bez pokazu filmu przy wypracowaniu na ten sam temat — 17,3 spostrzeżeń. W innej szkole — przy pokazie filmowym od 28,3 do 22,9 spostrzeżeń, bez filmu — 11.

Wyniki ankiety stwierdzają, że nauczanie z pomocą filmu daje wyniki lepsze o 55 do 150%. Operowanie aparatem nie nastręcza trudności.

St. S.

KONGRESY, ZJAZDY, KURSY, WYSTAWY

V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego odbędzie się w Paryżu od 23 do 28 września b. r. Poprzednie kongresy odbyły się: w 1908 r. w Londynie, w 1912 r. w Hadze, w 1922 r. w Genewie i w 1926 r. w Rzymie.

Na tegorocznym zjeździe omawiane będą następujące tematy:

a) historja na usługach wychowania moralnego,

b) o roli karności i autonomji moralnej w wychowaniu moralnem,

c) rozmaite metody wychowania moralnego.

O wszelkie informacje w sprawie Kongresu zwracać się należy pod adresem: M-elle Elie Massé, secrétaire de la Ligue Française d'Education Morale, 27, rue de Chateau Landon, Paris X-e.

VI-ty Międzynarodowy Kongres psychotechniczny odbędzie się w Barcelonie, w kwietniu b. r. (od 23 do 27 kwietnia). O bliższe informacje zgłaszać się należy pod adresem: Mr. le Secrétaire de la VI-ème Conférence Internationale de Psychotechnique, rue Urgel, 187, Barcelone.

IV Zjazd pedologiczny czesko - słowacki odbędzie się w dniach 25—27 października b. r., w Bratislawie. Przedmiotem referatów mają być tylko: badanie dziecka normalnego i anormalnego ze strony fizycznej i duchowej, socjologji i kryminologji młodzieży słowiańskiej. Informacje: Dr. Cyryl Stejskal, Praha II, Vladislavova 5, Pedologicky Ustav.

1-szy Międzynarodowy Kongres Higjeny Umysłowej odbędzie się w Waszyngtonie w czasie od 5 do 10 maja b. r. przy współudziale uczonych z wszystkich krajów. Stany Zjednoczone reprezentować będą, między innymi, profesorowie uniwersytetu, psychiatrzy: Adolf Meyer, J. Rowland Angell, dr. Macfie Campbell. Z uczonych europejskich zgłosili swe referaty: dr. Giulio Cesare Ferrari z Włoch, dr. August Aichhorn z Wiednia, Sir Maurice Craig z Anglji, dr. Genil Perrin i dr. Edouard Toulouse z Paryża, dr. Ley z Brukseli, dr. Arnold Groeneveld z Amsterdamu, dr. Elander ze Stckholmu.

W związku z setną rocznicą niepodległości Belgji i zorganizowaną z tego powodu Wystawą przemysłu i nauki odbędzie się w Leodjum w lecie 1930 r. cały szereg (przeszło 50) kongresów i zjazdów międzynarodowych i lokalnych, między innemi: Międzynarodowy Kongres kształcenia techniczno-zawodowego, Międzynarodowy Kongres wychowania domowego [1]), Międzynarodowy Kongres wyższego wykształcenia handlowego, Międzynarodowy Kongres życia wiejskiego, Międzynarodowy Kongres Fizjoterapji, Zjazd Międzynarodowego Stowarzyszenia Ochrony Dziecka, Zjazd Psychotechniczny, Zjazd Naukowej Organizacji Pracy i t. d. (O bliższe informacje co do zjazdu psychotechnicznego zwracać się należy pod adresem: M. Lucien Wellens, secrétaire de la Classe 94 D, 11, rue de Séraing, Liège).

Bliższe informacje co do belgijskich kongresów podane będą później.

„The Honourable Company of Friendly Adventurers", które ma na celu współpracę z nauczycielami, urządzającymi wycieczki zagraniczne z młodzieżą dla dopełnienia ich geograficznego wykształcenia, uzyskało w bieżącym roku do swej dyspozycji trzy starożytne zamki niemieckie, w których może się pomieścić 4.000 osób (od kwietnia do września). O bliższe informacje zgłaszać się należy do The Friend Ship, Charing Cross Pier, London W. C. 1.

X-ty doroczny Zjazd pedagogiczny stanu Ohio, który odbędzie się w Columbus od 3 do 5 kwietnia b. r. pod hasłem indywidualizacji „reaching the individual", obejmować będzie 35 sekcyj i przeszło stu mówców.

W Cleveland od 23 do 25 kwietnia b. r. odbędzie się roczny Zjazd Towarzystwa Wychowania Religijnego, którego zadaniem będzie rozpa-

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. I, 1930, zesz. 5, str. 594.

trzenie problemu: „Zmiana obyczajów i jej znaczenie dla charakteru i wychowania religijnego".

Wystawa szwedzkiego przemysłu rękodzielniczego i sztuki ludowej odbędzie się w Stokholmie od maja do września 1930 r.

Oddział Zagraniczny Centr. Instytutu W. i N. [1] urządza co lato krótkie kursy pedagogiczne o charakterze praktycznym dla cudzoziemców (Pädagogische Studienwochen für Ausländer). Kursy te zapoznają uczestników z działalnością szkół niemieckich wszelkich typów, z urządzeniami szkolnemi, metodami wychowania społecznego, literaturą pedagogiczną i środkami naukowemi. Goście zwiedzają szkoły i mają możność hospitowania lekcyj, przyczem uwzględniane są ich szczególne zainteresowania. Uzupełnieniem tych hospitacyj są konferencje z kierownikami i nauczycielami odwiedzanych szkół. Wieczorami odbywają się zebrania towarzyskie z nauczycielstwem miejscowem. Wycieczki krajoznawcze zapoznają gości z krajem i ludnością.

Na r. b. zapowiedziane są następujące kursy: 1) Higjena i szkoła, Drezno, 5—18 czerwca; 2) Muzyka (Musikpädagogischer Informationskursus), Berlin, 23 czerwca — 7 lipca; 3) Muzyka (Praktischer Lehrgang für Musiklehrer), Frankfurt n. O., 7—27 lipca; 4) Roboty kobiece (Neuzeitliche Nadelarbeit), Berlin, 12—26 sierpnia; 5) Roboty ręczne (Werkarbeit), Essen, 7—21 lipca; 6) Rysunek, Düsseldorf, 7—21 lipca; 7) Przyrodoznawstwo, Stuttgart, 10—25 lipca; 8) Dykcja (Sprecherziehung), Hamburg, 16—30 czerwca; 9) Metodyka, Essen, 7—21 lipca; 10) Metodyka, Darmstadt i Frankfurt n. M., 12—26 sierpnia; 11) Nowe próby w szkolnictwie i szkoły doświadczalne (Neuzeitliche Schulversuche u. Versuchsschulen), Hamburg, 13—20 sierpnia, Drezno, 21—25 sierpnia.

Czwarty Kurs Letni Austro-Amerykańskiego Instytutu w Wiedniu [2] organizuje się w porozumieniu z uniwersytetem wiedeńskim. Czas trwania kursu: 1 lipca — 15 sierpnia 1930 r. Dzięki doświadczenu, jakie zdobył Austro-Amerykański Instytut Wychowania w ciągu ubiegłych trzech lat pracy, program proponowanego Kursu Letniego będze znacznie rozszerzony. Obok kurs uogólnego, obejmującego polityczne, ekonomiczne i kulturalne zagadnienia Europy środkowej (ze szczególnem uwzględnieniem Austrji), zorganizowane będą seminarja specjalne. W ten sposób każdy uczestnik kursu będzie mógł ugruntować swoje wiadomości w za-

---

[1] Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamerstr. 120. Auslandabteilung. — Zob. Oświata i Wychowanie, zesz. 5, 1929, str. 574—575.

[2] Zob. Oświata i Wychowanie, zesz. 5, 1929, str. 575 i 585—587. Adres Instytutu: The Austro-American Institute of Education, Wien I, Elisabethstr. 9.

kresie najbardziej go interesującym, odczyty zaś ogólne będą pożytecznem uzupełnieniem programu bez względu na obraną specjalność. Językiem obowiązującym dla odczytów ogólnych i seminarjów (z wyjątkiem kursu języka niemieckiego dla zaawansowanych) będzie język angielski.

A) Odczyty ogólne będą odbywały się w uniwersytecie, a wygłoszą je: Alfred Adler, Robert Franz Arnold, Karl Bühler, Franz Cizek, Clemens Krauss i Alfred F. Pribram.

B) Seminarja specjalne. Przewiduje się 6 seminarjów z zakresu: 1. języka niemieckiego i literatury; 2. wychowania i psychologji; 3. wychowania przedszkolnego i opieki społecznej; 4. sztuki; 5. muzyki; 6. kultury ogólnej. Każde seminarjum trwa 6 tygodni i obejmuje: a) trzy poranki szkolne (4 razy w tygodniu); b) jedną ogólną dyskusję; c) dwie specjalnie prowadzone wycieczki; d) jedną prelekcję specjalną w tygodniu.

Dwie połowy dnia w ciągu tygodnia pozostają do dyspozycji słuchaczów. Soboty przeznacza się na całodzienne wycieczki.

Seminarja z wyjątkiem dwóch, a mianowicie: muzyki i kultury ogólnej, są zorganizowane w ten sposób, że okres 6-ciu tygodni obejmuje 90 jednostek, składających się na 6 większych całości.

Każdy słuchacz otrzyma zaświadczenie o braniu udziału w seminarjum, na które uczęszczał co najmniej w ciągu 3 tygodni. Egzaminy i dyplomy będą wydawane zależnie od decyzji kierownika kursu.

Z inicjatywy Instytutu Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów (Institut international de coopération intellectuelle, Section universitaire, 2 rue de Montpensier, Palais Royal, Paris) opracowana została broszura, wydana w językach francuskim, angielskim i niemieckim, która podaje informacje o 119 uniwersyteckich kursach wakacyjnych, mających się odbyć w 1930 r. w 14 mniej więcej krajach europejskich.

Francuskie wydanie broszury nabyć można w Librairie Vuibert, 63, Boulevard Saint-Germain, Paris V (cena 5 fr.), angielskie — w Oxford University Press, Humphrey Milford, London (cena 1 sz.), niemieckie (Akademische Ferienkurse in Europa, 1930) — w księgarni Alfred Lorentz, Kurprintzstr. 10, Leipzig (cena 1 mk.).

Informacje dotyczą takich kursów uniwersyteckich, które są dostępne dla cudzoziemców lub specjalnie dla nich są organizowane, m. in. wyżej wspomnianego kursu w Wiedniu.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Ś. p. DR. WANDA HABERKANTÓWNA

Dnia 16 marca r. b. zmarła dr. Wanda Haberkantówna.

Życie i działalność ś. p. dr. Wandy Haberkantówny to żywy rozdział dziejów szkolnictwa polskiego pod zaborem rosyjskim. Przyszły historyk tego szkolnictwa nie będzie mógł przejść obojętnie około tej postaci, bo należała ona do szeregu pionierów nowej wolnej szkoły polskiej.

Ś. p. dr. Wanda Haberkantówna, urodzona w 1871 r. w Dąbiu, ziemi kaliskiej, kształci się w rządowej szkole rosyjskiej w Kaliszu. Wychowuje ją jednak gorąca atmosfera patrjotyczna domu rodzicielskiego. Z tego też domu wynosi takie silne uczucie narodowe i żywy hart woli, że kiedy po ukończeniu gimnazjum rosyjskiego ofiarowują jej stanowisko nauczycielki w temże gimnazjum, Zmarła, mając wtedy 16 lat życia, z oburzeniem odrzuca propozycję, godzącą w jej serce. Już wtedy stoi przed nią wyraźny drogowskaz na całe życie: służyć polskiej szkole bez zastrzeżeń, choćby z poświęceniem, choćby z narażeniem swych sił i zdrowia.

I oto zaczynają się długie lata ciężkiej, znojnej pracy. Po krótkiej pracy pedagogicznej w szkole prywatnej w Kaliszu, wiedziona żądzą wiedzy, udaje się zagranicę, gdzie studjuje w Uniwersytecie Genewskim. Pracy naukowej oddaje się z wielkim zapałem, to też studja swe kończy zrazu stopniem licencjata w zakresie nauk przyrodniczych i fizyki, wkrótce potem dwoma stopniami naukowemi: doktora chemji i doktora nauk fizycznych. Był to rok 1897. Wraca do kraju. Znów pokusa. Spotyka ją propozycja bardzo korzystnej posady w przemyśle rosyjskim w charakterze chemika. Ani chwili się nie waha, odmawia i staje na posterunku czynnego zawsze pedagoga, oddanego szkole polskiej. Z posterunku tego nie schodzi nigdy, aż zwalnia ją dopiero śmierć przedwczesna...

Naucza przyrodoznawstwa i chemji w szkołach średnich w Warszawie i na prowincji, gromadzi wokół siebie młodsze siły nauczycielskie, śpieszy im zawsze z radą i pomocą, nigdy niestrudzona, zawsze pełna wiary i entuzjazmu. Obok szkół, wiele pracy poświęca nauczaniu na t. zw. kompletach, które mają tak piękną kartę w dziejach szkolnictwa polskiego w b. zaborze rosyjskim.

Rok 1905... Zmarła bierze czynny udział w szkolnej akcji strajkowej i cieszy się, że dla szkoły polskiej nadchodzi nowa era. Zarazem niestrudzenie pracuje nad podniesieniem stanu nauczania w szkołach prywatnych, zwłaszcza nauczania przyrodoznawstwa, przez rozważne zastosowywanie głęboko i naukowo przetrawionych nowych metod, w szczególności systemu pracy laboratoryjnej.

W związku z tem przez szereg lat prowadzi wykłady metodyki przyrodoznawstwa dla nauczycielstwa. Działalność ta po odzyskaniu niepodległości zatacza szersze kręgi. Zmarła pracuje wydatnie bądź na kursach wakacyjnych dla nauczycieli szkół średnich i powszechnych, bądź na rocznym specjalnym kursie dla nauczycieli szkół powszechnych w Warszawie (obecnie Wyższy Kurs Nauczycielski), bądź w b. Państwowym Instytucie Pedagogicznym, bądź na innych jeszcze kursach metodycznych dłuższych i krótszych. Wygłasza też liczne odczyty z różnych dziedzin przyrodoznawstwa, prowadzi wycieczki przyrodnicze, zwłaszcza na terenie Kursów dla Dorosłych m. Warszawy.

Powołana w r. 1923 do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, bierze czynny i żywy udział w pracy programowej jako instruktorka, a następnie wizytatorka szkół. Ten nowy posterunek pracy pedagogicznej daje jej możność jeszcze silniejszego i w szerszym zakresie prowadzonego oddziaływania na nauczycielstwo i szkołę w kierunku ciągłego doskonalenia warsztatów pracy i jej metod.

Działalność jej w zakresie naukowym dała szereg prac, z pośród których przedewszystkiem wymienić należy dziełko metodyczno - dydaktyczne p. t. „Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa", cz. I, II i III, wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P., oraz popularne książki naukowe: „Z naszych wycieczek", „Śmietnik", „Staw", „Łąka" i in.

Pedagog z duszy i serca, oddany swej pracy do ostatniego tchu, pomimo wątłego zdrowia, nie szuka odpoczynku, nawet po przejściu na emeryturę w 1928 r. Obejmuje bowiem wtedy wykłady metodyki przyrodoznawstwa na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i prowadzi je z nigdy niesłabnącym zapałem.

Przez śmierć ś. p. dr. Wandy Haberkantówny ubył szkole polskiej wybitny i zasłużony pedagog, a społeczeństwu dobry i gorący obywatel.

Cześć Jej pamięci!

